



La peur dans les illustrations d'albums de littérature jeunesse

Camille Boulet

► To cite this version:

Camille Boulet. La peur dans les illustrations d'albums de littérature jeunesse. Education. 2014.
dumas-01144362

HAL Id: dumas-01144362

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01144362>

Submitted on 21 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Enseignement du Premier Degré

MEMOIRE

LA PEUR DANS LES
ILLUSTRATIONS D'ALBUMS DE
LITTÉRATURE JEUNESSE

Par

Camille BOULET

Sous la direction de Madame Isabelle TRIVISANI-MOREAU

Dans le cadre du séminaire : *Arts, Lettres & Langues*

Laboratoire d'appui : CERIEC EA 922

CHARTRE DE NON PLAGIAT

Je soussignée Camille BOULET, étudiante à l'ESPE d'Angers en Master 2 EPD, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à ANGERS, le

Signature :

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux enfants de grande section de l'école maternelle Claude Monet à Angers, sans qui ce mémoire n'existerait pas. Travailler avec eux restera une expérience inoubliable.

Je remercie également Madame Sandrine Ahrens-Guichard, directrice et professeur des écoles de l'établissement scolaire cité précédemment, pour son accueil chaleureux et pour la confiance qu'elle m'a accordée en me laissant la responsabilité d'enseigner à ses élèves.

Mes remerciements vont aussi à Madame Isabelle Trivisani-Moreau, professeur référente universitaire, pour sa grande disponibilité et ses conseils avisés.

Un grand merci, enfin, à ma famille pour ses relectures et son soutien sans limite ; de même, à toute personne qui a collaboré, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
I - LA PEUR, L'ILLUSTRATION ET L'ENFANT.....	7
A. LA PLACE DE LA PEUR DANS LE DEVELOPPEMENT PSYCHIQUE DE L'ENFANT	7
1) LA NECESSAIRE CONFRONTATION DE L'ENFANT A SES PEURS	7
a. <i>Faire face à la fin de la période paradisiaque.....</i>	8
b. <i>La nécessité d'établir une signification profonde liant l'enfant et l'œuvre.....</i>	9
2) UN OUTIL DE COMPREHENSION INTERNE POUR L'ENFANT.....	10
a. <i>La peur comme adversaire à la portée de l'enfant</i>	10
b. <i>Apprendre à objectiver ses pulsions</i>	11
B. L'ILLUSTRATION ET L'ENFANT	13
1) L'ILLUSTRATION COMME OUTIL DE COMPREHENSION POUR LE JEUNE LECTEUR	14
2) L'ILLUSTRATION COMME BEQUILLE POUR L'IMAGINATION DU JEUNE LECTEUR	15
II - LA PEUR DANS LES ILLUSTRATIONS DU CORPUS.....	17
A. ANALYSE DE L'ILLUSTRATION.....	17
1) LES TECHNIQUES D'ANALYSE	17
a. <i>La sémiotique de l'image</i>	17
b. <i>Le message linguistique</i>	18
c. <i>Le message iconographique.....</i>	19
d. <i>Les signes plastiques.....</i>	20
2) L'ILLUSTRATION AU SERVICE DE LA NARRATION	22
a. <i>Durée et mouvement dans l'image fixe</i>	22
b. <i>Le rapport du texte et de l'image</i>	24
3) LA GRILLE D'ANALYSE	24
B. ANALYSE DES ILLUSTRATIONS DU CORPUS	26
1) LA PEUR ENGENDREE PAR LE CADRAGE.....	26
2) LA TEXTURE DES ILLUSTRATIONS AU SERVICE DE LA PEUR	31
III - EXPLOITATION PEDAGOGIQUE.....	42
A. EXPLOITATION EN CLASSE.....	42
1) SEANCE SUR <i>MAX ET LES MAXIMONSTRES</i>	42
2) SEANCE SUR MANGEE, MANGEE.....	44
3) SEANCE SUR <i>LOUP NOIR</i>	45
4) SEANCE SUR LES LOUPS	46
5) SEANCE D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS D'ELEVES	48
B. ANALYSE DES RESULTATS	49
1) ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS AVEC LES ELEVES	49
2) PROPOSITION D'UNE NOUVELLE SEQUENCE.....	52
3) CE QUI POURRAIT ETRE TRAITE EN CYCLE 1.....	53
CONCLUSION	55
BIBLIOGRAPHIE.....	57
ANNEXES	

INTRODUCTION

Dans un premier temps, nous pensions aborder les contes pour étudier la présence de la peur et la manière dont celle-ci était perçue par des enfants. Après avoir fait un état de la question, nous nous sommes rendue compte que le sujet des contes avait déjà été travaillé, c'est pourquoi nous nous sommes tournée vers l'album de jeunesse.

Etant donné la profusion d'albums destinés à la jeunesse, nous avons orienté nos recherches vers les illustrations. Le caractère enfantin et inoffensif de la majorité de ces œuvres nous a conduite à vouloir étudier la place de la peur dans ces albums. Par ailleurs, le fait que le sujet de la peur soit peu présent dans les programmes officiels a conforté notre choix d'étude.

Vu le nombre considérable d'albums traitant de la peur, nous avons orienté notre corpus d'étude vers ceux qui sont à la portée des élèves de cycles 1 et 2. Ce choix vise à analyser principalement les effets de l'illustration sur les enfants. Leur incapacité à lire de manière fluide leur permet de se focaliser quasi entièrement sur les images.

Afin de savoir comment le traitement de l'illustration entre dans la gestion de la peur à travers un processus narratif, nous allons, dans un premier temps, essayer de comprendre ce qu'est réellement la peur chez l'enfant, si elle est nécessaire pour grandir et évoluer ou si elle représente un obstacle. Nous verrons si les illustrations sont utiles à l'enfant, si elles freinent son imagination ou au contraire lui permettent de la développer. Nous nous intéresserons dans un second temps, à la manière d'analyser des illustrations pour ensuite établir une grille d'analyse. Cette dernière est destinée à nous aider dans le repérage des différents outils et techniques utilisés pour susciter la peur au travers des illustrations ou pour l'atténuer. Puis, à l'aide de notre grille, nous analyserons les images effrayantes présentes dans notre corpus d'étude. Dans un troisième temps, nous aborderons la peur à travers une séquence réalisée dans une classe de grande section. Le but est de percevoir ce que les enfants sont capables de comprendre grâce aux illustrations ainsi que la manière dont ils interprètent les éléments de peur dans l'image.

Nous avons beaucoup travaillé sur la constitution du corpus. Dans un premier temps, nous nous sommes concentrée sur des albums dans lesquels la peur était présente au sein du

récit, mais pas forcément dans l'illustration. Avec *Tu ne dors pas petit ours*¹, les illustrations sont loin d'être effrayantes, c'est pour cette raison que nous avons choisi de ne pas utiliser cet album. Pour les albums *Billy se bile*² et *Du bruit sous le lit*³, la peur apparaît à quelques moments précis du récit dans l'illustration, avec les images qui s'assombrissent et des ombres. Elles ne visent pas à effrayer l'enfant mais à traduire la peur du personnage. Dans les deux histoires, il s'agit de peur nocturne : l'enfant qui écouterait le récit s'identifierait facilement aux personnages, puisque lui-même partage leurs craintes. Cependant, il ne sera en aucun cas effrayé par les images, c'est pourquoi nous les avons également écartés. En effet, notre but est de comprendre les techniques d'illustration pouvant faire peur aux enfants et pour quelles raisons. Nous avons remarqué, lors de nos périodes de formation en école que les élèves n'ont pas forcément peur d'une illustration qui dérange l'adulte. Au contraire, une illustration qui nous semble presque banale peut être terrifiante pour l'enfant. Nous avons donc trouvé des livres dont les illustrations pouvaient effrayer l'enfant à différents degrés. Ainsi, l'album *Les trois brigands*⁴, qui ne nous paraît pas si terrifiant, provoque en réalité une vive inquiétude chez plusieurs enfants. Nous allons donc essayer de nous mettre à la place de l'enfant en observant ses réactions pour comprendre ce qui le terrifie.

Au cours de la constitution de notre corpus, nous nous sommes aperçue que, malgré le nombre important d'albums illustrant la peur, peu provoquaient réellement cette sensation aux jeunes lecteurs. Au contraire, les illustrateurs d'aujourd'hui adoucissent leurs dessins pour ne pas effrayer les enfants ; la peur est traitée différemment qu'au XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Nous avons donc dû chercher longuement pour trouver quelques livres avec des illustrations qui pourraient faire peur à la jeunesse. Nous ne prétendons pas qu'il faut terrifier le plus possible les enfants ; nous constatons seulement que les livres, avec des images effrayantes, sont assez rares. De plus, dans les classes, le thème de la peur est rarement abordé.

Nous avons donc rassemblé quelques albums ayant, dans leur histoire, une ou plusieurs illustrations qui pourraient susciter la peur sans forcément être accompagnées de texte écrit. Notre public d'étude, constitué d'enfants de cycles 1 et 2 ne sait pas lire : aussi, nous nous intéresserons prioritairement aux images provoquant, à elles seules, la peur.

¹ Waddell Martin, *Tu ne dors pas, petit ours ?*, Paris, Ecole des loisirs, 1988.

² Browne Anthony, *Billy se bile*, Paris, Kaléidoscope, 2006.

³ Mathis, *Du bruit sous le lit*, Paris, Thierry Magnier, 2004.

⁴ Ungerer Tomi, *Les trois brigands*, Paris, Ecole des loisirs, 1968.

Notre corpus final se compose de sept albums. Nous avons, tout d'abord, sélectionné un incontournable de la littérature jeunesse, *Max et les Maximonstres*⁵ de Maurice Sendak, paru en 1967 aux éditions Delpire. L'auteur/illustrateur de littérature jeunesse est un américain, né en 1928 et mort en 2012. Il est célèbre pour cet album publié pour la première fois en 1963. Son livre a rencontré un succès international : il a suscité beaucoup d'intérêt et de crainte lors de sa sortie à cause de ses dessins de monstres aux dents pointues et de son univers cauchemardesque. Notre deuxième album est lui aussi de renommée internationale, il s'agit d'un ouvrage écrit et illustré par Tomi Ungerer, *Les trois brigands*⁶, paru en 1968 à l'Ecole des Loisirs. T. Ungerer, né en 1931, est un dessinateur et auteur français connu pour ses livres pour enfants ; il vit actuellement en Nouvelle-Ecosse. Notre troisième album, paru aux éditions Casterman en 2004, a pour titre *Loup Noir*⁷ et pour auteur/illustrateur Antoine Guilloppé. Ce dernier est un graphiste publicitaire et illustrateur, né en 1971 et vivant à Paris. C'est en 1999 qu'il publie ses premiers albums destinés à la jeunesse. Notre quatrième album *Mangée, mangée*⁸ de Mathias Enard est paru aux éditions Actes Sud Junior en 2009. L'illustrateur se nomme Pierre Marquès ; c'est un peintre, graphiste et illustrateur, né en 1970. Il habite et travaille à Barcelone. Nos trois derniers albums sont assez semblables puisqu'il s'agit de deux versions illustrées du *Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault, et d'une version parodiée appelée *Le Chapeau Rond Rouge*. Nous avons fait ces choix pour étudier, avec les enfants, différentes illustrations d'une même histoire et déceler les éléments qui permettent de rendre une image plus terrifiante qu'une autre. Nous avons une version du *Petit Chaperon Rouge*⁹ parue aux éditions Seuil Jeunesse en 2007 et illustrée par Christian Roux. Ce dernier est un auteur/illustrateur né en 1952 qui écrit et dessine pour les enfants depuis 1971 ; il publie également des articles dans la presse française et internationale. L'autre version du *Petit Chaperon Rouge*¹⁰ est illustrée par Joëlle Jolivet, elle est parue aux éditions Albin Michel Jeunesse en 2002. L'illustratrice est française et est née en 1965. Elle dessine, peint et réalise des gravures. Elle a publié plus d'une cinquantaine d'albums dont la plupart sont traduits dans le monde entier. Enfin, notre dernier livre est une version humoristique intitulée *Le Chapeau Rond Rouge*¹¹ parue en 2004 chez Kaléidoscope, écrite et

⁵ Sendak Maurice, *Max et les Maximonstres*, Paris, Delpire éditeur, 1967.

⁶ Ungerer Tomi, *Les trois brigands*, Paris, Ecole des loisirs, 1968.

⁷ Guilloppé Antoine, *Loup noir*, Paris, Casterman, 2004.

⁸ Enard Mathias, *Mangée, mangée*, Paris, Actes Sud, 2009.

⁹ Perrault Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Seuil Jeunesse, 2007.

¹⁰ Perrault Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2002.

¹¹ Pennart Geoffroy (de), *Le Chapeau Rond Rouge*, Paris, Kaléidoscope, 2004.

illustrée par Geoffroy de Pennart. L'auteur/illustrateur français est né en 1951 : c'est un maquettiste, un graphiste qui dessine et publie des livres pour les enfants.

Nous avons donc sélectionné ces albums jeunesse afin de les exploiter lors de notre stage et d'étudier, avec les élèves, les illustrations qui les apeurent, ou non, et les causes de ce ressenti. Avant de les présenter aux enfants, nous les avons analysés et comparé les différentes techniques d'illustration et de narration employées pour mettre en scène et susciter la peur.

I - La peur, l'illustration et l'enfant

A. La place de la peur dans le développement psychique de l'enfant

La peur du noir, la peur du loup, la peur des monstres, telles sont les premières idées qui nous viennent à l'esprit lorsque l'on évoque les notions de peur et d'enfant conjointement. En effet, les adultes ont conscience que leurs enfants ont beaucoup d'imagination, qu'ils sont parfois apeurés et refusent d'aller se coucher par exemple. Les parents sont alors déconcertés et ne comprennent pas bien ce qui les effraie. Ils tentent de les rassurer sans vraiment parvenir à saisir les raisons de certaines peurs. Les adultes ne se souviennent pas très bien de leurs jeunes années et de leurs peurs enfantines. Ainsi, cibler clairement ce qui terrorise leurs enfants est presque impossible surtout que, pour l'adulte, ce sont des peurs anodines qui lui paraissent insignifiantes, dénuées de sens et rattachées à des fantasmes plutôt qu'à des réalités. Le parent va donc essayer de raisonner l'enfant, lui « prouvant » qu'il n'a aucune raison d'être apeuré. La différence de point de vue entre le parent et l'enfant creuse un fossé entre eux qu'il est difficile de combler, c'est pourquoi, l'adulte rationnel, va se sentir forcé de convaincre le jeune que ses « petites » peurs sont infondées. Pour comprendre les émotions et les sentiments que peut avoir un jeune enfant, il est nécessaire de s'intéresser à son développement psychique et à la façon dont il voit la vie.

1) La nécessaire confrontation de l'enfant à ses peurs

En réalité comme l'affirme le pédagogue et psychologue américain Bruno Bettelheim dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées*¹², les peurs sont déterminantes, voire essentielles dans le processus d'évolution psychologique de l'enfant. La peur va en effet contribuer à faire du jeune un être autonome capable de se détacher de ses parents pour construire sa propre existence. Pour B. Bettelheim « la tâche la plus importante mais aussi la plus difficile de l'éducation est d'aider l'enfant à donner un sens à sa vie¹³. » L'auteur nous explique que pour y parvenir, l'enfant doit traverser des crises qui vont l'amener à dépasser les limites d'une « existence égocentrique¹⁴. » L'enfant doit croire qu'il peut « apporter

¹² Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976.

¹³ *Ibid* p.16.

¹⁴ *Ibid* p.16.

quelque chose à sa propre vie¹⁵. » De plus, il ne sera capable de vivre pleinement que s'il sait faire face aux difficultés qu'il va rencontrer au cours de son existence, s'il sait affronter les hasards et les périodes de troubles inévitables. Pour y arriver, il est indispensable que son sentiment de confiance en lui se développe, ce qui lui permettra aussi d'avoir « confiance en l'avenir¹⁶. » Cette étape est nécessaire dans le sens où elle lui permettra d'établir des relations enrichissantes avec les autres.

a. Faire face à la fin de la période paradisiaque

Bruno Bettelheim explique que pour l'enfant, les premiers stades de la vie sont perçus comme un paradis. Tous ses besoins sont comblés par ses parents et en particulier sa mère, qui lui apporte la nourriture, la chaleur et les autres soins nécessaires à son bonheur sans qu'il doive faire le moindre effort : il tisse alors avec elle des liens forts de dépendance et son bonheur est très intimement lié à une autre personne que lui-même. Ainsi, lorsqu'il commence à grandir et que ses capacités se développent, il va devoir faire face à de plus en plus d'exigences de la part du monde extérieur et de ses parents. Ces devoirs sont ressentis comme la fin de sa période paradisiaque et peuvent être très mal vécus par l'enfant qui a le sentiment d'être trahi et abandonné, il n'a pas encore confiance en lui et se sent incapable de parvenir à réaliser ce qu'on lui demande. Bruno Bettelheim nous invite à regarder comment cette période peut être traumatisante pour le jeune enfant et nous montre la manière dont la peur va l'aider à grandir et à s'affirmer.

L'auteur nous invite à utiliser le conte pour aider l'enfant à augmenter sa confiance en lui et nous explique les mécanismes qui vont le permettre. Dans le conte (ou plutôt dans les « contes traditionnels¹⁷ » selon l'auteur) il est toujours, ou presque, question d'un héros qui se trouve dans une situation qui ne le satisfait pas ou qui ne peut plus durer. Les héros d'*Hansel et Gretel*¹⁸ par exemple sont une charge trop lourde pour leurs parents qui vont alors se séparer d'eux. Afin de dépasser cette situation, ils doivent évoluer et affronter des épreuves, qui sont le plus souvent effrayantes, telle la sorcière mangeuse d'enfant. Dans ce même conte, B. Bettelheim nous explique que cette trame narrative, loin de traumatiser les jeunes enfants, va servir à la fois d'exutoire à leurs pulsions, mais aussi de catalyseur pour transformer leurs peurs en confiance en eux. Ces récits pourraient sembler en effet de prime abord ne pas

¹⁵ Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976, p.16.

¹⁶ *Ibid* p.16.

¹⁷ *Ibid* p.219.

¹⁸ *Ibid* p.27.

convenir à un public enfantin, les thèmes abordés y sont graves : la mort, la vieillesse, la sexualité, la dévoration font partie intégrante de ces histoires, et certains parents pourraient y voir davantage un effet de perversion de l'enfant qu'une source d'évolution psychologique. C'est pourquoi de nombreux albums revisitent les contes, ils changent la fin de l'histoire et l'illustrent avec des personnages et des décors qui, le plus souvent, n'effrayent pas. Ainsi, les parents vont préférer lire ces albums aux illustrations moins choquantes. Il faut noter également que les contes d'aujourd'hui, dits « modernes », sont beaucoup plus enfantins et expriment la peur de manière détournée contrairement aux contes traditionnels.

b. La nécessité d'établir une signification profonde liant l'enfant et l'œuvre

Lorsque l'on lit Bruno Bettelheim, il nous apprend que les enfants, bien qu'ayant parfois peur de l'histoire que nous leur lisons, semblent particulièrement l'apprécier au point de demander à ce qu'on la leur raconte plusieurs jours de suite. L'explication de ce phénomène selon l'auteur, vient du fait que les enfants se reconnaissent à travers ces contes. Leur vie d'enfant, vue à travers le regard d'un adulte, nous semble bien éloignée de ces récits de vengeance et de brutalité, pourtant le jeune enfant vit des situations en beaucoup de points semblables aux aventures de ces histoires. Il expérimente au travers de son existence de nombreuses frustrations, souvent incontrôlables, qu'il ne parvient pas encore à dominer et qui s'emparent alors totalement de lui. On peut penser à un jeune enfant qui crie et pleure de toutes ses forces lorsqu'il est laissé à une nourrice ou encore lors de sa première année d'école. Cette réaction souvent perçue comme un caprice par les parents peut, du point de vue de l'enfant, très bien se rapprocher du début de l'histoire d'*Hansel et Gretel* dans laquelle les parents décident d'abandonner leurs enfants au milieu de la forêt. En effet, lorsque le jeune enfant est laissé pour la première fois à l'école par ses parents, il peut se sentir abandonné et l'exprimera par ses larmes. Il ressent alors de la colère et de la frustration envers ses parents et redoute la « classe et ses camarades » qui lui sont inconnus et qui lui paraissent hostiles, telle la forêt d'*Hansel et Gretel*.

La reconnaissance des situations décrites dans les histoires ne fait certes pas de celles-ci un élément suffisant au développement psychologique de l'enfant, elle montre seulement que celui-ci se sent concerné par le récit et qu'il imprime en lui des émotions fortes. C'est là un point important selon B. Bettelheim, car l'auteur critique justement une grande partie de la littérature jeunesse de son époque, qui n'utilise pas la peur et se contente d'histoires

amusantes et instructives. Selon l'auteur elles ont une « substance si pauvre qu'elles n'ont guère de signification profonde pour lui¹⁹ ». Malheureusement, B. Bettelheim ne précise pas le titre des livres auxquels il pense, cependant, nous pouvons trouver actuellement une quantité d'albums jeunesse correspondant à ses critères comme *Le gros navet*²⁰ ou *BêêEtes !*²¹ Ces deux exemples sont destinés à amuser l'enfant, mais ce dernier s'identifiera difficilement au(x) héros. Or, ceci est un des points les plus importants, en effet, pour que l'enfant utilise les histoires qui lui sont racontées pour évoluer, il est nécessaire qu'il se sente concerné, par les mêmes problèmes et les mêmes angoisses que les héros qui lui sont présentés, il ne s'agit aucunement d'amoindrir ses peurs mais de les reconnaître et d'affirmer leur importance.

2) Un outil de compréhension interne pour l'enfant

La peur omniprésente dans les contes, sous forme de créatures monstrueuses, de dragons, ou bien simplement de personnes au caractère effroyable, capables de tuer, de menacer directement la vie du héros, va permettre à l'enfant, grâce à la victoire du personnage principal, de prendre confiance en lui. Dans ces histoires, le héros parvient toujours, par un moyen ou un autre, à se sortir des situations les plus difficiles et sans espoir, de plus, il y arrive presque constamment en se reposant sur ses capacités propres, grâce à une évolution personnelle. L'enfant qui s'assimile déjà au personnage au début de l'histoire, est ainsi informé par l'exemple qu'il lui est possible de faire face à toutes sortes de situation, et que baisser les bras n'est pas une solution. De ce fait, à force de lire différentes histoires de ce type, il développe petit à petit sa confiance en lui, et apprend que, malgré les aléas de la vie, il disposera toujours de capacités personnelles qui lui permettront de venir à bout de ses difficultés.

a. La peur comme adversaire à la portée de l'enfant

La peur joue un rôle d'opposant qui, même s'il paraît démesurément fort et impossible à vaincre, sera défait par la raison, le courage ou toutes autres ressources internes du personnage principal. L'enfant apprendra alors qu'il est lui aussi capable de se transformer et d'évoluer pour affronter ses propres peurs et qu'il dispose en lui-même de toutes les

¹⁹ Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976, p.17.

²⁰ Tolstoi Alexis, *Le gros navet*, Paris, Père Castor-Flammarion, 1998.

²¹ Voltz Christian, *BêêEtes !*, Arles, Rouergue, 2007.

ressources nécessaires à la victoire. L'intérêt de la peur est alors clairement démontré, toutefois, il ne faut pas se dire que n'importe quel récit, quel que soit le niveau de peur qu'il inflige au lecteur, du moment qu'il finit bien, sera un récit à même d'être proposé à un enfant.

En effet, pour que le conte fonctionne et permette à l'enfant de se construire, il faut que celui-ci obéisse à des règles spécifiques qui vont rendre la peur utile, sans être traumatisante. La première objection lorsque l'on évoque l'idée de confronter l'enfant à des récits lui faisant réellement peur et mettant en scène des passages cruels et violents, est la volonté de le préserver des « côtés sombres de l'homme²² » que l'on pense éloigner de l'enfant. On ne veut pas mettre à sa disposition des exemples de brutalité de peur d'encourager la violence chez l'enfant. Or c'est là une grossière erreur, selon le point de vue de Bruno Bettelheim, elle témoignerait d'une méconnaissance de la psychologie enfantine. En effet, les pulsions et les envies de violence et de brutalité n'apparaissent pas à l'âge adulte ou à l'adolescence, elles font partie intégrante de l'enfant depuis ses tout premiers pas. Les colères manifestées par l'enfant à l'égard d'un camarade qui lui aurait pris un jouet, ou les envies de punition qu'il peut avoir vis-à-vis de ses propres parents lorsqu'il juge que ceux-ci ont mal agi avec lui témoignent de la présence de pulsions à l'intérieur de la psyché de l'enfant. En effet, l'enfant doit « régler les problèmes psychologiques de la croissance (c'est-à-dire surmonter les déceptions narcissiques, les dilemmes Œdipiens, les rivalités fraternelles).²³ »

b. Apprendre à objectiver ses pulsions

Alors que celui-ci ne sait pas comment faire face à ces envies, il est particulièrement pertinent de le confronter à des récits où cette violence peut être peinte, et mise en scène, afin de voir qu'il peut exister un exutoire à celles-ci. Lorsque l'enfant prend conscience que ses envies ne sont pas monstrueuses, mais qu'elles existent et qu'elles peuvent être dominées et maîtrisées, il aura tendance à avoir plus confiance en lui et à ne plus se voir comme un monstre. En effet, sans pouvoir confronter ses pensées à un matériel imaginaire, l'enfant aura tendance à se croire anormal dans la mesure où il existera un fossé entre ce que ses parents lui expliquent être bien, et ce qu'il ressent parfois. Ces pensées, bien qu'inconscientes, risquent de bloquer l'enfant dans sa construction psychique si elles ne sont pas extériorisées par le biais du jeu ou de l'histoire. En mettant ses pulsions entre les mains de personnages, il pourra ainsi leur donner un moyen d'expression à travers ses jeux et ses représentations imaginaires.

²² Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976. p.22.

²³ *Ibid* p.21.

Le priver de toute chance d'extérioriser les pulsions qui l'animent apparaît alors bien plus dangereux que d'encadrer ses lectures avec des récits où une certaine violence et une certaine cruauté peuvent être exprimées.

L'intérêt principal du conte de fées selon l'auteur est de donner un cadre de représentation à l'enfant pour y mettre en scène ses pulsions, en proposant des personnages à mi-chemin entre le monde réel et celui de l'imaginaire. En effet, les protagonistes de ces récits ont toujours une représentation symbolique, la méchante marâtre de *Blanche-Neige*²⁴ représente la mère de l'enfant, mais si celle-ci apparaissait directement dans le récit, cela le traumatiserait davantage. Incapable d'être rationnel, l'enfant aurait du mal à envisager qu'il puisse ressentir des sentiments contradictoires envers sa propre mère : de la haine lorsqu'elle n'agit pas selon ses désirs, et de l'amour la plupart du temps. Le conte lui donne alors une figure différente pour que chaque sentiment puisse s'exprimer librement, la défunte mère cristallise les sentiments bienveillants à l'égard de sa mère, la méchante reine donne quant à elle une figure détestable sur qui l'enfant peut transférer ses pulsions les plus méchantes.

Pour qu'ils lui soient utiles, les récits proposés à l'enfant ne doivent pas l'embrouiller davantage, les personnages doivent être simples, voire simplistes, et ne traduire qu'une idée ou qu'un symbole, afin d'être à la portée de l'enfant. En revanche, bien que l'enfant ne soit pas encore rationnel dès son plus jeune âge, il peut saisir, sans les comprendre, les données inconscientes disséminées dans un récit. Il saura alors utiliser les figures qui apparaissent dans l'histoire pour construire ses propres représentations en accentuant tels ou tels points suivant ce qui l'aura le plus marqué. Une même histoire va ainsi être perçue de manières différentes chez plusieurs enfants. Il convient alors de présenter un large éventail d'histoires à l'enfant et d'observer ses réactions afin de savoir lesquelles ont le plus d'intérêt pour lui et de favoriser son développement psychique.

L'importance de confronter les enfants à la peur apparaîtrait d'autant plus grande aujourd'hui, puisque les albums aux récits terrifiants sont « adoucis » par une réécriture soit disant plus adaptée, du point de vu de l'adulte, aux enfants et des illustrations qui ne sont pas effrayantes. La peur devient donc minoritaire et cela est un mal, selon B. Bettelheim, qui pourrait nuire à leur développement psychologique. Il serait donc essentiel que les enfants puissent avoir accès aux contes traditionnels d'origines afin de leur donner la confiance en

²⁴ Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976, p.297.

eux nécessaire et les pousser à explorer le monde qui les entoure, sûrs qu'ils disposeront des ressources nécessaires pour faire face aux difficultés qui se présenteront à eux.

B. L'illustration et l'enfant

Lorsque l'on évoque la littérature de jeunesse, et en particulier celle destinée aux enfants des cycles un et deux, il est impossible de ne pas faire référence à l'illustration. En effet, les ouvrages qui sont accessibles à cette classe d'âge sont en grande majorité des albums, c'est-à-dire que l'illustration y tient une place prépondérante. Il nous apparaît alors indispensable d'étudier de quelle manière elles interagissent avec leur public, et d'analyser si elles ne détournent pas l'enfant des buts d'évolution psychologique dont nous avons parlé plus tôt.

Bruno Bettelheim, dans sa *Psychanalyse des contes de fées* considère que les livres destinés à la jeunesse doivent tout autant intéresser l'enfant que l'éduquer, il s'oppose fermement à la présence d'illustrations dans la littérature enfantine. Selon l'auteur : « les illustrations sont distrayantes; elles n'apportent rien à l'enfant. (...) elles détournent l'enfant du processus éducatif, au lieu de le renforcer, et cela parce qu'elles empêchent l'enfant d'expérimenter l'histoire à sa façon²⁵. » L'enfant serait alors empêché de construire ses propres significations à partir de l'histoire, les images, créées par quelqu'un d'autre, se substituent à lui-même dans l'acte créateur, au travers duquel il devrait manipuler les représentations qu'il se fait du récit et des personnages pour reconstruire l'histoire et y prendre la place qu'il s'attribue. Pour lui, chacun doit se représenter les mots et les situations décrites dans les histoires d'une manière qui lui est propre. Chaque lecteur se sert alors de son imagination et de ses expériences personnelles pour interpréter le récit. Bruno Bettelheim précise que l'importance de ces visions personnelles est qu'elles portent en elles des significations profondes. Ainsi une « image préfabriquée du monstre peut nous laisser totalement froids, parce qu'elle n'a rien d'important à nous dire ; ou bien elle peut nous faire peur, sans évoquer en nous, au delà de notre angoisse, une profonde signification²⁶. » Lorsque l'on sait la place que tiennent les impressions que la littérature dégage sur l'enfant pour l'auteur, on comprend pourquoi il juge les illustrations sans intérêts pour le développement de l'individu.

²⁵ Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976, p.96.

²⁶ *Ibid* p.97.

Quand on parcourt la littérature jeunesse contemporaine, la première chose que l'on remarque est que le point de vue de B. Bettelheim est loin d'être partagé, la profusion d'albums et de récits imagés semble traduire une autre vision de l'illustration dans les histoires destinées à la jeunesse. Quelle est alors la place des illustrations dans le récit, empêchent-elles réellement le développement de l'imagination de l'enfant ?

1) L'illustration comme outil de compréhension pour le jeune lecteur

L'illustration peut-elle être autre chose qu'un obstacle à l'imagination, peut-elle être utile dans le récit voire indispensable ? Afin de répondre à ces questions il faut d'abord tenir compte de l'âge du lecteur. En effet Nathalie Prince²⁷, nous rappelle que l'âge de l'enfant joue un rôle primordial dans sa capacité à percevoir et assimiler une histoire. L'auteur précise que des recherches ont montré que les enfants de sept à huit ans ne peuvent pas comprendre intégralement une histoire seulement si celle-ci souscrit à certaines conditions. Ces conditions concernent la simplicité du récit, mais aussi son organisation et son fonctionnement. De plus, N. Prince ajoute que dans le cas des enfants de trois à cinq ans, le personnage semble le seul élément de l'histoire qu'ils semblent retenir, faisant fi de l'intrigue ou des péripéties du héros. Les jeunes enfants semblent donc incapables de se représenter l'intégralité des éléments d'une histoire. L'auteur nous explique que cela est dû au fait qu'ils ne disposent pas de « toutes les aptitudes nécessaires à la saisie du monde réel.²⁸ »

Par ailleurs, la place qu'occupent les illustrations dans la littérature enfantine est intimement liée aux capacités de lecture encore peu développées chez l'enfant. En effet les enfants n'apprennent à lire qu'à l'âge de six ans, et ne sont alors pas en mesure d'aborder seuls des récits entiers. Il leur faut déchiffrer chaque nouveau mot qu'ils ne connaissent pas, ils balbutient et leurs efforts consistent alors davantage à essayer de savoir comment le mot se prononce plutôt qu'à se concentrer sur son sens ou sur celui de la phrase. Il s'ensuit une lecture morcelée qui se prête mal à une interprétation imaginaire des personnages du livre. Ce statut de primo lecteur est décrit par Nathalie Prince qui affirme que dans le cas de la littérature jeunesse, et en particulier celle destinée à un public d'enfants de moins de six ans, nous sommes en présence de deux destinataires. L'enfant peut percevoir les illustrations et leur donner un sens, voire se raconter l'histoire à lui-même par ce biais, mais reste incapable

²⁷ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2010.

²⁸ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2010, p.81.

de lire correctement, c'est pour cela que le texte doit lui être lu par un adulte. Nous sommes donc en présence d'un double lecteur. L'adulte qui donne le ton et sait interpréter les personnages, et l'enfant qui est à la fois un auditeur de l'histoire, et un lecteur d'images. La place des illustrations peut alors être comprise comme permettant à l'enfant de relire à sa manière, seul, et d'inventer sa propre histoire à partir des illustrations et des souvenirs des lectures qu'un adulte lui a faites.

L'auteur ajoute que sans la présence d'illustrations, l'enfant qui possède une connaissance limitée du monde serait bien embarrassé face à certains personnages ou situations décrites dans les œuvres de jeunesse. Selon Marie-Laure Ryan, la fiction « fonctionne selon le principe de l'écart minimal²⁹ ». C'est-à-dire que « nous interprétons le monde de la fiction (...) comme étant aussi semblable que possible à la réalité telle que nous la connaissons.³⁰ ». Un enfant essaiera alors de se représenter une situation fantastique en extrapolant à partir de sa vision du monde qui l'entoure.

Nathalie Prince prend l'exemple du personnage de « Babar³¹. » Il serait très difficile voire impossible pour un enfant qui sait ce qu'est un éléphant (qui en aurait vu au zoo par exemple), et qui possède une idée de la pratique du ski, d'associer les deux éléments pour se représenter Babar pratiquant du ski. Au-delà de son utilité pour la compréhension du récit par un public très jeune, l'image va alors servir de base aux constructions imaginatives de l'enfant.

2) L'illustration comme béquille pour l'imagination du jeune lecteur

Ce processus d'interprétation ou de réinterprétation des illustrations est évoqué par la psychologue Annie Rolland³² qui prend pour exemple un enfant se contorsionnant devant un tableau du peintre Matisse. Dans son ouvrage elle décrit un enfant jouant devant le tableau *Les nus bleus*³³, et évoque les mécanismes que l'enfant met en œuvre en extrapolant et en inventant un univers à partir d'une image. Il construit sa propre scène dans laquelle il se donne la place qu'il juge bonne pour lui, tenant compte des détails qui l'intéressent et oubliant les autres. Il porte sur le tableau un regard « créateur³⁴ » et cet acte libère son imagination qui

²⁹ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2010, p.92.

³⁰ *Ibid* p.92.

³¹ *Ibid* p.92.

³² Roland Annie, *Le livre en analyse : chroniques de littérature jeunesse*, Paris, Thierry Magnier, 2011.

³³ *Ibid* p.25.

³⁴ *Ibid* p.25.

s'ingénie à trouver des situations et des articulations mouvantes autour des personnages de cette peinture. Le point de vue de l'artiste, qu'il soit peintre ou illustrateur ne limite ainsi pas totalement la perception de l'enfant. Celui-ci reste libre de former un espace dans lequel les rôles et les figures des personnages qu'il aura vus en illustration sont mouvants. Il les définit à chaque fois qu'il joue avec leurs représentations. Celles-ci évolueront d'une séance de jeu à l'autre, ainsi qu'avec ses capacités de compréhension du monde qui l'entoure.

Martine Joly,³⁵ qui réfléchit sur la sémiologie de l'image, met en avant les idées d'Aristote. Ce dernier pense que la peinture, comme imitation de la réalité, permet « d'éduquer l'homme tout en lui faisant plaisir³⁶ » et cela est valable dès le plus jeune âge. En effet, les jeunes enfants imitent leurs proches et apprennent énormément ainsi ; il en est de même avec les illustrations : ils en déduisent les représentations des éléments présents qui leur apportent une connaissance qu'ils n'avaient pas auparavant. Les images permettent donc d'aider le jeune enfant à se représenter des situations, des objets, des personnes qu'il n'est pas en mesure de percevoir seul.

Loin d'être un obstacle insurmontable au développement de l'imagination de l'enfant, les illustrations restent le moyen le plus efficace pour véhiculer et offrir aux plus jeunes lecteurs des univers qui la stimuleront.

³⁵ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan, 2000.

³⁶ *Ibid* p. 42.

II - La peur dans les illustrations du corpus

A. Analyse de l'illustration

Avant d'analyser les illustrations de notre corpus, nous devons nous renseigner des différentes techniques d'analyse des illustrations afin de saisir les manières dont les auteurs et artistes dressent leurs représentations et mettre en évidence les effets qu'ils produisent face à leur public respectif. Le but consiste à nous donner les outils nécessaires qui nous permettront de comprendre et d'interpréter les illustrations qui créent un sentiment de terreur et d'angoisse.

1) Les techniques d'analyse

a. La sémiotique de l'image

Avant de parler des techniques d'analyse, il nous faut aborder la sémiologie de l'image comprendre les différents éléments qui constituent une illustration : la définition de certains termes spécifiques est nécessaire.

La sémiologie, comme on la connaît actuellement, est née au début du XX^{ème} siècle avec Peirce³⁷ et Saussure³⁸ qui étudiaient les différents signes au sein de la communication et donc du langage. Contrairement à Saussure qui a repris le terme « sémiologie » utilisé en médecine, correspondant à la science des signes, Peirce a inventé le terme « sémiotique » pour désigner l'étude des signes et de leur signification. « L'Association Internationale de Sémiotique³⁹ » a préféré le terme de « sémiotique », aussi l'emploierons-nous.

Martine Joly définit le sémiologue comme « celui qui voit du sens là où les autres voient des choses⁴⁰ ». Elle sous-entend que la compréhension d'une illustration n'est pas innée, mais l'objet d'un travail de la part de l'observateur. Ce point de vue date de l'Antiquité : dès le III^{ème} siècle, Philostrate⁴¹ écrit un ouvrage destiné à apprendre aux gens à interpréter puis à juger une image. La difficulté de l'interprétation d'une illustration est due à la polysémie, c'est-à-dire aux multiples significations qu'une image véhicule. Pour aider à la compréhension, l'image est souvent accompagnée d'un texte. Celui-ci guide le spectateur et

³⁷ Charles Sanders Peirce, 1839-1914, philosophe, sémiologue et logicien américain.

³⁸ Ferdinand de Saussure, 1857-1913, linguiste et sémiologue suisse.

³⁹ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan, 2000, p. 16.

⁴⁰ *Ibid*, p. 23.

⁴¹ 165-249 ap. J.-C., auteur grec.

lui permet de choisir parmi les différents sens, ceux qui conviennent. L'étude du contexte de l'oeuvre peut également fournir des éléments favorisant sa bonne interprétation.

Finalement, pour pouvoir réaliser une analyse d'illustration, Martine Joly propose d'avoir des objectifs précis qui doivent « servir un projet⁴² » et c'est ce dernier qui donnera la méthodologie à suivre. M. Joly aborde la méthode inventée par Roland Barthes⁴³ qui a pour objectif de rechercher des signes dans l'image (recherche d'un signifiant relié à un signifié). Dans son article⁴⁴, R. Barthes considère qu'il y a deux choses à regarder attentivement : le message linguistique, c'est-à-dire le texte présent dans l'image, et le message iconographique qui comprend l'étude des signes iconiques, pour pouvoir saisir le message global de l'illustration.

b. Le message linguistique

Le message linguistique correspond à tout langage verbal écrit. R. Barthes analyse plus particulièrement une image publicitaire car elle a une signification « intentionnelle⁴⁵ ». Pour lui, c'est une image plus facile à analyser qu'une autre puisqu'elle a pour fonction de faire acheter le consommateur : elle est très claire et rapidement compréhensible. Le produit dont elle fait l'éloge contient des signifiés qui forment au final des signes pleins, c'est-à-dire une association de signifiés et de signifiants. Ces deux termes étant souvent utilisés, il nous semble essentiel de les définir. Le signifié désigne le concept, c'est-à-dire la représentation mentale d'une chose, il peut être formé par des « objets réels⁴⁶ » ; dans la publicité étudiée par R. Barthes, cela correspondrait par exemple à la tomate réelle (cf. Annexe 1). Le signifiant est le même objet photographié, dessiné, reproduit : c'est le moyen par lequel on désigne la chose. Dans notre exemple, ce serait la photographie de la tomate. Signifiés et signifiants ont donc une relation étroite. R. Barthes nous fait remarquer qu'aujourd'hui toutes les images contiennent des messages linguistiques. Ces derniers aident à identifier les signes pour l'interprétation. Ce message littéral peut avoir deux principales fonctions : celle d'ancrage et celle de relais. La fonction d'ancrage est une « forme d'interaction image/texte dans lequel celui-ci vient indiquer le bon niveau de lecture de l'image⁴⁷ ». R. Barthes précise que « le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image [...], il le téléguide vers un sens choisi à

⁴² Joly Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 40.

⁴³ Roland Barthes, 1915-1980, critique littéraire et sémiologue français.

⁴⁴ Barthes Roland, « Rhétorique de l'image » in *Communications*, 4, 1964, p.40-51.

⁴⁵ *Ibid*, p.40.

⁴⁶ *Ibid*, p.42.

⁴⁷ Joly Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 103.

l'avance⁴⁸ ». Ainsi, la fonction d'ancrage exerce un « contrôle⁴⁹ » sur le spectateur. Cette fonction est la plus fréquente du message littéral et restreint la polysémie de l'illustration.

La fonction de relais est plus rare pour l'image fixe. Cependant, selon R. Barthes, nous pouvons la rencontrer : elle consiste à exprimer ce que l'image peut difficilement montrer, c'est une forme de complémentarité entre le texte et l'image. En effet, l'image fixe et unique a des difficultés à raconter une histoire, alors que plusieurs images fixes le peuvent. Comme le dit M. Joly, « les mots vont compléter l'image⁵⁰ » et ainsi renseigner le lecteur sur le sens et l'éventuelle action qui se déroule au sein de l'illustration. Cela permet d'exprimer des relations causales et temporelles qui ne pourraient l'être sans cette complémentarité. Ces images sont des signes iconiques qui peuvent accompagner et compléter le texte.

Intéressons nous désormais à l'étude des messages iconographiques.

c. Le message iconographique

Une illustration est un signe iconique, composée de différents signes pleins (union d'un signifié à un signifiant) : c'est un message visuel destiné à communiquer. L'image est également un outil d'expression. Il est donc logique de la « considérer comme un langage⁵¹ » à part entière qui délivre un message. Martine Joly pense que pour mieux comprendre un message visuel il est indispensable de se demander pour qui il a été créé.

Dans son article, R. Barthes parle de deux types d'images : littérale et symbolique. Il définit l'image littérale comme étant « dénotée⁵² » c'est-à-dire que la signification du signe est évidente (par exemple, la tomate dans le cadre d'une publicité *Panzani*) et l'image symbolique comme étant « connotée⁵³ » : cela signifie que le signe est implicite, sous-entendu (par exemple la référence à l'Italie). Il faut donc prendre en compte ces deux interprétations de l'image pour nous aider dans l'analyse. R. Barthes affirme qu'il existe un lien entre l'identité du spectateur et la façon dont il interprète l'illustration. En effet, il insiste plusieurs fois, dans son écrit, sur l'interprétation correcte des images. Il estime qu'il faut avoir suffisamment de culture, de connaissance et de savoir pour comprendre au mieux une illustration quelle qu'elle soit. Les variations de lecture dépendent donc des savoirs investis dans l'image. En effet, d'après M. Joly, chacun interprète en fonction de ce qu'il connaît.

⁴⁸ Barthes Roland, « Rhétorique de l'image » in *Communications*, 4, 1964, p.44.

⁴⁹ *Ibid*, p.44.

⁵⁰ Joly Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 104.

⁵¹ *Ibid*, p. 45.

⁵² Barthes Roland, « Rhétorique de l'image » in *Communications*, 4, 1964, p.43.

⁵³ *Ibid*, p. 43.

L'acte de la description démontre qu'il y a interprétation personnelle et collective. Cette « description est capitale (avant toute analyse) car elle constitue le transcodage des perceptions visuelles en langage verbal⁵⁴ » et permet la reconnaissance et la perception d'éléments. C'est pourquoi, une illustration est indéfiniment descriptible selon le spectateur. Verbaliser ce que l'on perçoit, seul ou à plusieurs, démontre que nous ne voyons pas tous la même chose, et permet aussi de créer une interprétation collective. Cette interprétation se dit « collective » quand la plupart des gens voient et pensent de la même manière. Une image est donc un « texte visuel⁵⁵ » : il n'y a pas un seul mot qui soit son équivalent, mais un ensemble de mots, une description. Ces propos mettent à jour la participation active du spectateur dans son désir de comprendre l'illustration.

Une bonne analyse doit combiner, comme l'écrit M. Joly, les signes linguistiques et iconiques mais aussi les signes plastiques.

d. Les signes plastiques

Les signes plastiques d'une image correspondent à sa substance, à sa matière. Ils sont « solidaires du signe iconique⁵⁶ » mais n'en dépendent pas. D'après M. Joly, il existe quatre niveaux à observer : le premier est la couleur avec ses valeurs et ses tonalités, le second correspond à la forme, le troisième concerne la spatialité incluant la composition interne de la représentation, la position par rapport au cadre, l'orientation et le loin/près. Enfin, le dernier niveau consiste à relever la texture avec les oppositions du grain et du lisse, de l'épais et du mince.

La « couleur est culturelle⁵⁷ », ce qui signifie que l'interprétation des couleurs n'est pas universelle mais dépend exclusivement du spectateur. Il n'existe donc pas une grille d'analyse des couleurs prédéfinie. Cependant, nous attribuons universellement à certaines couleurs de la chaleur et à d'autres de la froideur. Nous pourrions nous appuyer sur l'étude des couleurs de Kandinsky⁵⁸.

La lumière et les ombres seront également à prendre en compte. La lumière est « perçue optiquement et vécue psychiquement⁵⁹ » tout comme la couleur. L'obscurité sera donc synonyme de danger, de mort, de perte des repères : elle nourrit les peurs. Selon Martine

⁵⁴ Joly Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 62.

⁵⁵ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan, 2000, p. 82.

⁵⁶ *Ibid*, p. 101.

⁵⁷ *Ibid*, p. 103.

⁵⁸ Vassily Kandinsky, 1866-1944, peintre russe et théoricien de l'art.

⁵⁹ *Ibid*, p. 105.

Joly, il existe différents éclairages naturels ou artificiels qui ont leur propre signification. Si l'éclairage artificiel est directionnel, il hiérarchise la vision et donc oriente la lecture. Ce type d'éclairage intensifie les couleurs, « accentue le relief et creuse les ombres⁶⁰ ». Si l'éclairage directionnel est naturel, il permet de se situer dans le temps (matin, soir) ce qui influencera notre lecture. Un éclairage diffus ne dirigera pas le regard, les couleurs paraîtront plus douces, les reliefs seront moins prononcés. Un sentiment d'intemporalité lui est rattaché : cela peut signifier le rêve ou l'hésitation.

Quant à la texture, M. Joly pense qu'« elle peut se décrire à partir de ses qualités rythmiques ou sensuelles⁶¹ ». Le lisse concerne plus le visuel, c'est vernis, glacé alors que le rugueux sera plus une texture tactile, brute. Le choix des outils est donc fondamental pour produire tel ou tel effet.

Concernant la signification des formes et des lignes, il nous faut savoir que les lignes courbes représentent la douceur, la féminité contrairement aux lignes droites qui indiquent la virilité. Les lignes brisées et les angles aigus indiquent de l'agressivité et les formes triangulaires représentent l'équilibre.

Le cadre d'une illustration est le plus souvent rectangulaire : il est lié à la composition spatiale. Martine Joly écrit que c'est lui qui délimite l'image, qui l'isole et qui la désigne comme telle. Contrairement au cadre, le hors cadre est un « espace variable⁶² », qui peut changer entre le moment de la création de l'œuvre et le moment de sa présentation. L'interaction existant entre le cadre et le hors cadre, ajoute M. Joly, jouera sur la signification et sur l'interprétation du message global. Il faut dorénavant analyser la relation entre ces deux éléments. Le cadre peut permettre de mettre en valeur l'illustration, il aura alors pour fonction d'attirer le regard du spectateur. Cependant, l'encadrement peut être une contrainte, on cherchera alors à le masquer pour que le lecteur l'oublie et n'ait plus l'impression d'avoir affaire à une représentation. On pourra également jouer avec le hors champ en supprimant le cadre et créer un personnage qui regarde en hors champ : le spectateur est alors libre d'imaginer ce qu'il souhaite. La suppression du cadre rend ainsi l'image plus réaliste, moins limitée, et plus ouverte sur le monde.

Une analyse d'image n'est pas complète si le cadrage n'est pas abordé, ce qui n'a rien à voir avec le cadre. Au cinéma ou en photographie, il existe différents types de cadrages

⁶⁰ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan, 2000, p. 105.

⁶¹ *Ibid*, p. 107.

⁶² *Ibid*, p. 109.

appelés « échelle des plans⁶³ ». Cette dernière varie du très gros plan au plan d'ensemble, en passant par le gros plan, le plan rapproché, le plan taille, le plan américain, le plan moyen et le plan de demi-ensemble. Martine Joly indique que chaque type de plan possède une signification.

L'angle de prise de vue est également important. Il peut être à hauteur d'homme, plongeant, écrasant ou en contre-plongée.

D'après l'auteur, la composition plastique d'une oeuvre permet de guider, plus ou moins, le spectateur dans son observation. Elle dynamise la perception visuelle de l'image en faisant faire des allers-retours au lecteur et en lui indiquant un trajet moins conventionnel, moins linéaire que ne le fait le texte écrit.

Le dernier paramètre à prendre en compte est celui de la pose du modèle. Cette notion de modèle renvoie au signe iconique vu précédemment. Il contient des « règles de transformation⁶⁴ » à interpréter comme des signes socioculturels. La posture du personnage est un élément lourd de sens qu'il ne faut pas négliger dans l'analyse.

En combinant tous les paramètres présentés et explicités préalablement avec les trois signes (linguistique, iconique et plastique) nous pourrions décrire, comprendre et interpréter une illustration.

Notre projet dans ce mémoire n'est pas l'image unique fixe mais l'image fixe au sein de la narration. Nous devons relier les connaissances que nous venons d'acquérir avec celles liées à l'analyse d'images dans un album. Pour ce faire, nous étudierons la manière dont Sophie Van der Linden décortique, analyse et interprète les illustrations d'albums jeunesse tout en les reliant au texte.

2) L'illustration au service de la narration

a. Durée et mouvement dans l'image fixe

Illustrer la durée ou le temps dans une image fixe et unique est très difficile, cependant nous pouvons l'illustrer au sein de plusieurs images fixes qui se succèdent. Sophie van der Linden parle dans son ouvrage de trois types d'instantanés permettant de représenter cette notion de temporalité.

⁶³ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan, 2000, p. 114.

⁶⁴ *Ibid*, p. 121.

« L'instant prégnant⁶⁵ » est le premier qu'aborde l'auteur. Il s'agit de représenter un événement par un moment caractéristique ou d'assembler des fragments appartenant à différents instants de l'événement. L'illustration sera alors fabriquée et synthétique. Ces représentations artificielles sont très présentes dans les albums jeunesse.

Le deuxième instant se nomme « l'instant quelconque⁶⁶ ». Cet instant montre le plus souvent un événement figé, suspendu au cours de son déroulement, et donne une impression de réalité, de naturel. Il se présente comme un instantané, une photographie : il donne l'illusion d'un instant durant lequel les personnages semblent mystérieusement figés et les images sont alors intrigantes. Ce type d'instant est souvent utilisé dans les récits fantastiques et n'a pas pour fonction de donner l'illusion du mouvement : il diffuse seulement un instant.

Enfin « l'instant mouvement⁶⁷ » essaye de condenser les événements dans le but de saisir une durée. Il réduit au minimum la durée représentée pour en restituer un instant bref. Selon Sophie Van der Linden, son but est d'augmenter la force suggestive de l'image. Ce type de représentation est fréquent dans l'album et ressemble parfois à un arrêt sur image de l'action en cours. Ainsi, le mouvement est illustré par le geste du personnage qui se prépare à lancer un objet, par exemple. Le geste représenté sera le bras plié prêt à effectuer le lancer en dépliant le bras. L'instant précédant l'action est souvent reproduit dans le but de donner l'illusion de mouvement.

Il n'y a pas que les représentations des instants qui suggèrent le mouvement ou la durée dans l'image, les signes plastiques et iconiques le peuvent également. S. Van der Linden indique que la lumière, la couleur, la posture du personnage peuvent accentuer l'expression d'un mouvement. En effet, elle nous précise qu'un jeu sur la posture et le regard des personnages peut définir un rapport de hiérarchie temporelle les uns par rapport aux autres.

Nous avons décrit différentes méthodes permettant d'exprimer la notion de temps et de durée dans l'image fixe. Le texte permet aussi d'illustrer ces notions avec des mots précisant le moment de l'action au sein de l'histoire, comme « le lendemain, quelques minutes plus tard, rapidement ». Nous allons maintenant nous intéresser au rôle du texte : à quoi sert-il ?

⁶⁵ Van der Linden Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, Atelier du poisson soluble, 2006, p.102.

⁶⁶ *Ibid*, p. 103.

⁶⁷ *Ibid*, p. 104.

b. Le rapport du texte et de l'image

Le rapport existant entre le texte et l'image peut être de trois natures lorsqu'ils sont tous deux présents sur la page ou la double page. D'après S. Van der Linden, ils peuvent se compléter, se contredire ou s'ignorer :

- Le rapport de redondance : l'image et le texte racontent la même chose, l'un peut exister sans l'autre.
- Le rapport de collaboration : l'image et le texte sont complémentaires, ils construisent un propos unique, le sens ne peut être établi qu'avec les deux réunis.
- Le rapport de disjonction : texte et image racontent leur propre histoire en parallèle : ils ne se contredisent pas forcément mais n'ont pas de point de convergence.

Le rapport entre l'image et l'énoncé est donc inévitable lorsqu'ils se situent sur la même page : ils interagissent ensemble pour produire du sens en se complétant, se répétant ou se contredisant.

Pour analyser et interpréter correctement une illustration fixe, grâce à plusieurs auteurs nous avons pu établir certains paramètres essentiels pour la bonne compréhension de l'image. Il faut prendre en compte les différents signes plastiques, linguistiques et iconiques, mais également les rapports qui peuvent exister entre texte et image, leurs interactions et leurs fonctions possibles, qui orientent le lecteur dans l'interprétation. Il ne faut pas oublier considérer le milieu culturel du texte afin de ne pas passer à côté de certaines significations qui en dépendent.

Grâce aux éléments ainsi rassemblés, nous pouvons établir une grille d'analyse qui permettra d'analyser et d'interpréter correctement nos albums du corpus.

3) La grille d'analyse

Les trois ouvrages étudiés précédemment ont permis d'élaborer une grille d'analyse visant à aider dans l'interprétation des albums de notre corpus d'étude.

Sachant que les albums choisis sont occidentaux, nous pourrions nous référer aux études des couleurs de Kandinsky et de Pastoreau⁶⁸.

⁶⁸ Michel Pastoreau, historien médiéviste français, spécialiste de la symbolique des couleurs.

Notre grille (cf. Annexe 2) se base sur les trois types de signes que nous avons étudiés. Elle a pour but de nous permettre de saisir la bonne interprétation des albums et de mettre en évidence les procédés créatifs de la peur.

Nous observerons plus particulièrement les signes plastiques :

- le format de l'album,
- la mise en page,
- la composition d'images pouvant faire peur,
- la technique d'illustrations utilisée,
- le cadre,
- le cadrage,
- l'angle de vue,
- les couleurs,
- la lumière et les ombres,
- les lignes et les formes.

Dans un deuxième temps, nous nous étudierons les signes iconiques avec :

- les représentations des éléments de l'image (personnages, monstres),
- les détails de l'image,
- les signes dénotés ou connotés,
- l'espace, le temps, la durée et le mouvement au sein de l'illustration et/ou éventuellement du texte.

La troisième étape consistera à établir la relation qui existe entre l'énoncé et l'illustration. Nous regarderons :

- la typographie et la couleur du texte,
- la fonction du texte,
- son interaction avec l'image,
- les types de raccords entre les images,
- l'atmosphère dégagée dans les illustrations qui sembleraient terrifiantes et le sentiment du personnage,
- et enfin, combien d'illustrations pourraient faire peur aux enfants au sein de l'album.

A partir de ces critères, nous allons analyser et interpréter notre corpus d'étude en gardant en tête que nous cherchons à comprendre ce qui peut effrayer l'enfant et de quelle manière c'est possible.

B. Analyse des illustrations du corpus

Dans un premier temps, nous allons analyser deux familles d'albums pour ensuite les confronter en mettant en avant leurs points communs et leurs différences. Le but recherché est de nous donner une idée sur les paramètres mis en jeu pour créer le sentiment de peur chez le jeune lecteur. Notre objectif d'analyse est de trouver la façon dont une illustration peut être terrifiante. Pour cela, nous allons prêter une attention toute particulière aux pages illustrées qui pourraient effrayer.

1) La peur engendrée par le cadrage

Dans cette sous partie, nous allons comprendre l'importance du cadrage au sein de la narration grâce à l'analyse de deux albums : *Les trois brigands* et *Loup noir*.

*Les trois brigands*⁶⁹ : Trois vilains brigands possédant un soufflet, un tromblon et une hache rouge, dévalisent les voyageurs la nuit. Ils font peur à tout le monde et emportent leur butin dans leur caverne, située en haut d'une montagne. Ils sont très riches et possèdent des coffres remplis d'or, de pierres précieuses et de bijoux. Un jour, ils attaquent une voiture ne contenant rien mis à part une fillette orpheline : Tiffany. Les brigands s'en emparent et lui donnent un lit. Le lendemain, Tiffany, qui n'est pas effrayée par ces messieurs, leur demande ce qu'ils font de leur argent. Se prenant d'affection pour la petite fille, ils décident d'acheter un château et de chercher d'autres orphelins pour leur offrir un toit. Les enfants sont heureux et vivent aux côtés des brigands, même une fois mariés.

Dans cet album, nous allons nous concentrer sur les six doubles pages qui peuvent faire peur c'est-à-dire avant que les brigands ne rencontrent Tiffany. Premièrement, les illustrations de l'album sont assez sombres avec trois couleurs dominantes : le noir, le bleu et le rouge. Le rouge contraste avec les deux autres couleurs. Les brigands attaquent la nuit, c'est pourquoi les couleurs sont sombres. La nuit, le noir, correspond aux peurs enfantines, le

⁶⁹ Ungerer Tomi, *Les trois brigands*, Paris, Ecole des loisirs, 1968.

contexte n'est pas rassurant. En effet, dans le noir nous distinguons mal les personnes et il est difficile de reconnaître les lieux. L'obscurité fait peur aux enfants, ce qui crée une atmosphère tendue dès le départ. Le noir signifie d'ailleurs l'inconnu, la mort, le néant, il ne rassure pas. Le rouge est ici la couleur des armes des brigands (cf. Annexe 4, phot. 2) et symbolise la violence et la force. De plus, le peu de détails fournis dans les images accentue l'incapacité de reconnaître des éléments. Les personnages n'ont pas de relief, les dessins semblent lisses, ils n'ont pas de profondeur : la technique de l'aplat est utilisée. Elle entraîne une perte des repères et peut provoquer de l'inquiétude chez le lecteur. Les brigands eux-mêmes, avec leur grande cape, correspondent plus à des formes noires qui paraissent englouties par la nuit qu'à des hommes (cf. Annexe 4, phot. 1). Seuls leurs yeux qui dépassent indiquent que ce ne sont pas des monstres, pourtant leur absence de visage ne rassure pas. Contrairement à leurs victimes, représentées avec des couleurs plus claires (cf. Annexe 4, phot. 3), les brigands sont tout de noir vêtus, créant ainsi une sorte de contraste entre le bien et le mal, les gentils et les méchants. Le lecteur n'aura donc pas de sympathie pour eux et les craindra tout comme les villageois de l'album. En plus de leur cape noire, les trois brigands possèdent chacun une arme de couleur rouge. Nous pouvons observer beaucoup d'angles pointus comme la hache qui en possède quatre, mais également la bouche des gens qui crient en voyant les hommes et les chevaux qui possèdent des articulations assez anguleuses (cf. Annexe 4, phot. 6). Ces angles contrastent avec les formes courbes de la roue, par exemple, ou encore du visage des gens. Tous ces paramètres donnent à l'image une certaine brutalité qui ne met pas le lecteur à son aise. D'ailleurs, les armes des trois hommes ont une importance capitale au sein du récit puisque c'est grâce à elles, et avec elles, qu'ils peuvent effrayer les gens et les voler. Une double page leur est dédiée au début de l'album (cf. Annexe 4, phot. 2). Nous les voyons représentées en gros plan, rouges sur un fond noir qui les met en valeur et montre leur importance. Les armes fascinent les enfants et les intriguent, mais elles leur font aussi peur car elles sont dangereuses et les rendent impuissants. Nous remarquons très bien la peur des gens et des chevaux qui se dressent sur leurs pattes arrières en créant le désordre total grâce à leurs mouvements (cf. Annexe 4, phot. 4). Les animaux sont représentés par des silhouettes noires qui accentuent la terreur. Nous pouvons voir une femme qui ne tient plus debout, elle est portée par son mari, les hommes s'enfuient. Cette impression de déplacement se traduit par leur posture symbolisant la course (cf. Annexe 4, phot. 3). Les brigands sèment le chaos et le jeune lecteur partage l'inquiétude des villageois. Nous retrouvons cet effet de mouvement quand le brigand à la hache brise la roue d'une voiture : des débris de roue s'envolent et stagnent en l'air ce qui témoigne de la violence du coup (cf. Annexe 4, phot. 5). La posture du brigand, jambes pliées

pour se donner de l'élan, amplifie la puissance de la scène ainsi que son effet sur le lecteur. De plus, il occupe toute la page de droite, seule sa hache et l'arrière du carrosse sont présents sur la page de gauche. Le fait de le rendre aussi grand montre son importance et la terreur qu'il provoque avec sa hache rouge sang qui fend la page.

Dans cet album, le texte vient souvent compléter l'image. Ainsi, la première page informe le lecteur, grâce à l'énoncé, que ces brigands sont « vilains » (cf. Annexe 4, phot. 1). L'écrit prévient le spectateur qui se met à les craindre autant que les villageois. Dans les pages où règne la terreur, les énoncés sont en association avec le texte. Cela permet au spectateur de se sentir concerné par le récit. Cet effet est d'ailleurs accentué par les pages à fond perdu avec beaucoup de hors champ qui laisse supposer que l'histoire se poursuit au-delà du livre. L'immersion du lecteur, qui se sent concerné par les événements, est totale. Les personnages qui s'enfuient en hors champ (cf. Annexe 4, phot. 3) insinuent que les brigands peuvent très bien surgir tout à coup dans la page et cela crée une tension chez le lecteur, une angoisse vis-à-vis des trois méchants. Nous notons que les plans se resserrent jusqu'à l'action des brigands. En effet, sur la troisième double-page, nous distinguons seulement les silhouettes des trois hommes. Dans la page suivante, nous les voyons surgir de derrière une colline (cf. Annexe 4, phot. 3), pour voir enfin un brigand de très près faire peur aux chevaux, créant un déséquilibre chez ces derniers. Ce rapprochement des brigands crée une atmosphère d'angoisse, le lecteur les voit s'approcher de lui au fil des pages et peut en avoir peur.

Ainsi, nous remarquons que même sans beaucoup de détails la peur peut être présente. Elle est essentiellement créée par la nuit, l'obscurité que craignent les enfants, et le rouge des armes qui fendent la page avec violence : le hors champ, les pages à fond perdu et l'apparente brutalité des scènes de confrontations génèrent également une inquiétude. Toutefois, la peur, présente depuis le début de l'histoire, s'évanouit vers le milieu du récit, lorsque les brigands rencontrent Tiffany et décident de recueillir des enfants. Le fond bleu de la nuit laisse la place à des fonds plus clairs blancs et verts. Ces couleurs symbolisent la lumière du jour et la bienveillance des brigands. Finalement, le lecteur est totalement rassuré à la fin de l'album et ne craint plus les trois voleurs.

*Loup noir*⁷⁰ : C'est la nuit. Le jeune garçon se promène seul dans les bois, il se met à neiger. Un loup noir rôde et suit le garçon. Ce dernier se met à courir. Le loup montre ses

⁷⁰ Guilloppé Antoine, *Loup noir*, Paris, Casterman, 2004.

crocs, l'enfant le voit. Le loup bondit sur lui. Un arbre tombe sur l'enfant mais il est sauvé par le loup qui n'est autre que son chien blanc.

Cet album manipule le lecteur en l'induisant en erreur. En effet, il lui fait croire que le garçon est poursuivi par un loup alors que c'est un chien. Grâce au montage réalisé de manière cinématographique, le suspense est très intense. L'enchaînement dynamique des illustrations crée de l'inquiétude et du suspense grâce au champ/contre-champ, à la distribution des cadrages en plongée, contre-plongée, et à l'insertion de gros plans. Cela donne un rythme intense au livre. Le champ/contre-champ (cf. Annexe 6, phot. 4 et 5) permet au lecteur de savoir que le garçon est poursuivi par un loup noir alors que le personnage ne le sait pas. Une tension et un questionnement naissent chez le lecteur qui se demande si l'enfant va pouvoir s'enfuir. Le spectateur a peur pour lui et le sait en danger. En effet, au fil des pages, le lecteur voit le loup se rapprocher dangereusement du garçon. Tout d'abord, nous voyons le loup assez éloigné de l'enfant par un plan de demi ensemble (cf. Annexe 6, phot. 2), puis l'animal se rapproche avec un plan moyen (cf. Annexe 6, phot. 3) et enfin le loup est en gros plan (cf. Annexe 6, phot. 4). Le plan en plongée (cf. Annexe 6, phot. 3) de l'enfant qui court donne l'impression qu'il est écrasé, emprisonné par la forêt et qu'aucune issue n'est possible. Le lecteur a alors peur qu'il se fasse dévorer par le loup. Cette sensation d'emprisonnement est également présente lors de l'entrée du garçon dans la forêt (cf. Annexe 6, phot. 1). En effet, le plan est légèrement en contre-plongée et l'enfant paraît minuscule au milieu des arbres qui semblent l'entourer et le prendre au piège, d'autant plus que sur la page d'à côté, nous avons notre première image de peur avec le loup qui repère sa proie, caché dans un bosquet. Nous pourrions aussi croire que la page avec l'enfant est le point de vue du loup qui le voit en contre-plongée. Ainsi, toute cette mise en page nous fait penser à une écriture cinématographique de l'histoire ; le rythme des plans permet une liaison entre les pages qui crée le suspense. De plus, il n'y a pas de cadre et les images sont toutes à fond perdu ce qui met l'accent sur les éventuels surgissements du loup, à tout moment, sans que le lecteur ne s'y attende.

Le contraste des couleurs en noir et blanc joue un rôle essentiel dans le suspense présent dans le livre. En effet, c'est la nuit et il neige, les couleurs sont froides ce qui crée une atmosphère inquiétante. Le jeu des arbres tantôt noirs, tantôt blancs désoriente le lecteur et intensifie l'angoisse que provoque l'obscurité. Les détails sont peu nombreux dans la nuit et rendent difficile la distinction des éléments. Ils permettent d'accentuer le climat de terreur qui règne dans les bois, la nuit. Les personnages sont également contrastés, entre le loup noir,

symbole du malheur et de la mort, et le garçon au visage blanc, symbole de la pureté et de l'innocence. Le loup semble être en chasse. C'est visible par ses appuis qui ont l'air tendus, il est embusqué et surveille sa proie, prêt à bondir. Cela ne rassure pas le lecteur et le gros plan du loup lui dévoilant ses crocs affûtés n'est pas destiné à atténuer cette angoisse. Le loup se rapproche du jeune enfant en montrant ses crocs : à ce moment là, le champ contre-champ montre que le garçon a repéré le loup et s'enfuit (cf. Annexe 6, phot. 4 et 5). Le lecteur est tenu en haleine, la panique de l'enfant est visible. Le loup bondit alors sur l'enfant. L'illustration montre le loup en l'air en train de sauter ce qui laisse l'imagination du spectateur prévoir la suite : le loup dévore l'enfant. Il en est donc effrayé (cf. Annexe 6, phot. 6). L'instant représenté semble figé, avec le loup qui paraît voler et s'apprête à retomber sur l'enfant. Nous remarquons également la verticalité que créent les arbres. La forêt semble immense, elle est présente sur presque toutes les pages et paraît emprisonner l'enfant. Cette verticalité est agressive : la forêt, par sa grandeur, diminue l'enfant, le rend faible et incapable de lui échapper.

Le climat inquiétant de l'album peut effrayer le jeune lecteur qui est focalisé sur les illustrations. En effet, cet album ne contient aucun texte et permet à un enfant qui ne sait pas encore lire de le feuilleter seul. L'absence de texte permet l'immersion totale du spectateur dans l'histoire et fait éprouver de la terreur à la vue du loup embusqué. La non présence de mots donne une idée de silence, idée accentuée par la nuit et la neige qui tombe silencieusement. Ce silence est donc bénéfique pour l'immersion, l'appropriation de l'histoire et favorise les grandes émotions. Ce récit sans message linguistique ne permet pas la fonction d'ancrage qui guide le lecteur dans son interprétation. Ainsi, le spectateur est trompé volontairement par l'illustrateur. Cette technique crée la surprise en manipulant les sentiments du lecteur.

Malgré l'absence de texte, cet album suscite la peur par sa grande maîtrise du cadrage et des contrastes. L'illustrateur parvient, avec seulement deux couleurs et sans nuance de ton, à provoquer un suspense croissant et à tenir en haleine les lecteurs. Dans cet album, le lecteur est totalement rassuré à la fin du récit puisque le loup est seulement un chien blanc, bienveillant envers le garçon. La peur s'impose jusqu'à la moitié du livre puis disparaît.

Nous venons de comprendre, grâce à ces deux albums, que le cadrage est un paramètre permettant de provoquer de la terreur. Les hors champ et les champ/contre champ donnent un rythme de lecture intense qui inquiète le spectateur. Le peu de détails présents dans les

illustrations et le fait que les histoires se déroulent la nuit aide également à installer une atmosphère effrayante. Cependant, d'autres éléments peuvent avoir les mêmes effets.

2) La texture des illustrations au service de la peur

Grâce à l'étude de trois autres albums, nous allons nous intéresser à la texture des illustrations qui créent un climat terrifiant. Nous analyserons *Max et les Maximonstres*, *Mangée, mangée* et *Le Petit Chaperon Rouge*.

*Max et les Maximonstres*⁷¹ : Max est un petit garçon déguisé en loup qui fait plein de bêtises. Pour le punir, sa mère l'envoie au lit sans dîner. Contrarié, Max s' imagine partir sur un bateau pendant un an et un jour pour aller au pays des Maximonstres. Ce sont des monstres gigantesques et terrifiants avec de gros yeux jaunes, ils se soumettent au jeune enfant qui devient alors leur roi. Max leur ordonne d'organiser une fête. Le temps passe, le garçon se sent seul et a très faim ; il décide de rentrer chez lui. Dans sa chambre, son dîner l'attend.

Ce qui frappe à première vue dans cet album et peut inquiéter le lecteur, ce sont les maximonstres (cf. Annexe 3, phot. 2). En effet, ce sont des sortes de chimères ayant des parties du corps constituées de mélanges d'animaux et même de parties humaines (les pieds, le nez, les cheveux). Par exemple, un monstre est un mélange d'aigle, avec un corps constitué d'écailles ou de plumes, difficiles à identifier, ses pattes possèdent des griffes. Un autre a une tête de taureau, un corps recouvert de poils et des pieds humains. Leur constitution hétérogène provoque l'inquiétude du lecteur qui se trouve dépourvu de repères, ne pouvant pas identifier clairement les animaux utilisés pour créer les corps. Toutes les illustrations de l'album sont des dessins constitués de multiples traits dans tous les sens qui forment une sorte de quadrillage qui pourrait symboliser l'emprisonnement de Max dans son imagination, et/ou dans sa chambre. Ces barreaux pourraient paraître oppressants mais permettent, en fait, une certaine dynamique de l'image. Les quadrillages sur toutes les illustrations pourraient également faire penser à des sortes d'ombres inquiétantes. Les détails sont très présents, nous distinguons, par exemple, les nervures des feuilles, les poils des monstres, leurs dents acérées, leurs plumes et leurs écailles (cf. Annexe 3, phot. 6). Ces précisions donnent un net aspect des

⁷¹ Sendak Maurice, *Max et les Maximonstres*, Paris, Delpire éditeur, 1967.

chimères qui semblent réelles et rendent le lecteur mal à l'aise, inquiet voire terrifié par ces étranges créatures. Leurs yeux jaunes ne sont pas faits pour rassurer le lecteur, au contraire, ces derniers créent une atmosphère non sécurisante. Les couleurs dominantes sont le vert, le gris, le noir et le marron : elles donnent aux regards des maximonstres une forte intensité dans ces décors peu éclairés. En effet, les couleurs plutôt sombres et pastelées, symbolisant la nuit, contrastent avec les yeux jaunes des créatures et génèrent la sensation de peur. Leurs yeux brillent dans la nuit. Cet effet est accentué avec le contraste des pupilles noires au centre de leur iris jaune.

Le gigantisme des monstres par rapport à Max est également un facteur d'inquiétude. Ces monstres disproportionnés sont impressionnants et terrifiants avec leurs griffes, leurs cornes et leurs dents acérées présentes sur toutes les pages où ils sont représentés. Leur large bouche remplie de dents pointues donne l'impression d'un sourire mais avec les dents, il devient terrifiant. Dans une page, nous pourrions même nous demander si les monstres ne surveillent pas Max pour le manger (cf. Annexe 3, phot. 6). En effet, ils ont tous leur regard posé sur lui et ils sourient d'une façon assez inquiétante. Quand Max repart chez lui, les monstres essaient de le retenir en lui disant qu'ils l'aiment « terriblement » et qu'ils le « mangeront » : nous constatons ici, l'ambiguïté entre l'amour et la dévoration. De plus, les arbres verticaux et les chimères qui se déplacent de la même façon que l'homme, c'est-à-dire sur deux pattes, donnent une impression de verticalité qui rend l'image dynamique, mais également oppressante : Max est tout petit par rapport à ces axes verticaux, il paraît faible et démuni face à cette immensité. Cependant, le personnage principal n'a peur des monstres que lorsqu'il les rencontre la première fois (cf. Annexe 3, phot. 1). En effet, nous remarquons un mouvement de recul de sa part et, d'après l'expression de son visage, Max n'est pas rassuré. Une fois arrivé, il soumet les monstres d'un regard et organise une fête. Dans les pages suivantes, Max n'a pas peur des créatures, il devient leur roi : c'est le comble de la monstruosité, l'enfant s'assimile aux maximonstres. Cependant, nous notons, dans la toute dernière illustration, comme un mouvement de soulagement (cf. Annexe 3, phot. 7). Finalement, il redevient humain et enlève ses oreilles de loup. Concernant le mouvement des personnages, il est bien réalisé, les créatures donnent la sensation de se mouvoir, de danser (cf. Annexe 3, phot. 4 et 5) en ayant leurs pattes levées, ne touchant pas le sol. Quand ils se balancent de branche en branche, leur déplacement est visible : leurs corps semblent être emportés par leur élan. Leurs postures donnent également l'impression de mouvement : les monstres sont légèrement penchés en arrière ou en avant. Leurs bras tendus vers Max à son arrivée et lors de son départ créent un sentiment de terreur, ils ont l'air de vouloir retenir Max entre leurs griffes (cf. Annexe 3, phot. 2 et 7). Nous

pouvons croire qu'ils veulent le manger et nous sommes inquiets pour le garçon. En effet, ils ont la posture caractéristique des ogres des contes de fée dévorant les enfants.

Observons maintenant la mise en page de l'album. Elle est constituée de manière symétrique de part et d'autre des trois doubles pages centrales sans texte. Au début, la mise en page est dissociative, avec l'énoncé sur la page de gauche et l'illustration à droite. Puis l'image gagne, petit à petit, du terrain sur le texte en se prolongeant sur la page de droite. Au bout de quelques pages, la reliure n'existe plus et l'illustration occupe toute la partie supérieure de la double page laissant de la place au texte dans la partie inférieure : nous sommes, ici, en association du texte et de l'image. Enfin, au milieu du livre, nous avons trois doubles pages sans énoncé (cf. Annexe 3, phot. 4, 5, 6). Nous remarquons que le cadre est présent au début et à la fin de l'album, qu'il s'efface au fur et à mesure du récit puis disparaît entièrement. Ces images à fond perdu donnent un effet de prolongement de l'image à l'infini, au-delà de la double page. Cela traduit bien la puissance de l'imaginaire, le rêve qui prend le dessus sur la réalité et invite le spectateur dans son monde peuplé de monstres. Nous sommes, ici, dans l'immersion totale du rêve de Max : nous jouons avec les monstres soumis à la volonté du garçon. Max monte même sur le dos de l'un d'entre eux. Le jeune lecteur peut facilement s'identifier à Max car ce dernier arrive à apprivoiser les créatures tant redoutées par les petits et passe pour un héros.

Le cadrage en plan moyen permet de voir les personnages entièrement, sans être trop éloigné d'eux, ce qui accentue cette proximité entre le lecteur et les personnages. Certains monstres ont une partie de leur corps en hors champ. L'absence de cadre donne l'impression que d'autres monstres sont présents en hors champ et qu'ils peuvent être très nombreux. Le spectateur n'en connaît pas le nombre exact et peut en être effrayé. Ainsi, les doubles pages sans texte à fond perdu permettent de jouer sur les émotions du lecteur imaginant une infinité de maximonstres qui favorisent l'inquiétude et l'angoisse. Quand Max est avec les maximonstres, nous remarquons le temps qui passe grâce au ciel : il s'éclaircit au fur et à mesure des pages pour arriver à l'aube et au départ de l'enfant. C'est avec le texte que le lecteur prend conscience de la durée du voyage de Max. Il précise des éléments que l'image ne transmet pas et permet de définir et de qualifier les créatures : en insistant sur le mot « terrible », nous obtenons une information supplémentaire à l'image où l'on perçoit seulement leurs crocs et leurs griffes. Le texte révèle que les bêtes poussent des cris et font grincer leurs dents dans le but d'effrayer le lecteur.

Nous venons d'étudier en détail les huit doubles pages pouvant provoquer la peur. Elles sont situées au centre du récit. Nous avons expliqué que la terreur pouvait être incitée

par les signes plastiques et iconiques et parfois par le texte qui renforce ou oriente la perception du lecteur. La peur n'est pas ici une peur panique mais plutôt une inquiétude contrôlée, un sentiment que chacun cherche à dominer. Le rapport ambigu entre l'enfant et les maximonstres est parfaitement rendu par les techniques d'illustration.

*Mangée, mangée*⁷² : Lilas est une belle petite fille qui possède une jolie poupée. A côté de son village se trouve une forêt. Dans la forêt habite un chasseur qui chasse toutes sortes d'animaux pour les vendre au village. La maman de Lilas a peur du chasseur et ne veut pas que sa fille s'approche de sa maison au risque de le rencontrer. Un soir d'hiver, Lilas et sa poupée sont allées se promener trop loin et une tempête de neige les oblige à se mettre à l'abri. Lilas frappe alors à la porte de la maison du chasseur : sa poupée a très peur. Le chasseur les fait entrer et découpe l'enfant en morceaux. La poupée en plastique s'échappe et rentre au village. Sur son chemin, elle rencontre une louve et lui explique ce qui s'est passé. La louve, affamée, se rend chez le chasseur. Elle entre dans la maison, mange toute la viande, y compris Lilas. Après son repas, la louve a très mal au ventre. Elle s'allonge : Lilas, nue et toute belle, sort alors de son ventre. La petite fille remercie la louve qui, l'estomac à nouveau vide, décide de manger le chasseur pendant que Lilas et sa poupée rentrent chez elles.

« Cet album est un conte terrifiant » prévient l'auteur. Nous analyserons donc plus particulièrement les illustrations provoquant la peur. Elles sont au nombre de huit pages sur un total de trente. Abordons en premier lieu la mise en page. Dans tout l'album, textes et images sont en association, c'est-à-dire disposés ensemble sur la page sans qu'il n'y ait un espace spécial réservé à l'énoncé. Cette disposition crée une relation très étroite entre les deux types de messages. Le cadre n'existe pas et les images sont toutes à fond perdu ce qui permet au lecteur de se sentir plus proche des personnages et du récit. Cela rend le récit plus réaliste, dans le sens où il n'est pas limité par un cadre. De plus, les illustrations comprennent du hors champ qui suggère que l'histoire et le décor continuent hors des pages de l'album. Les plans sont variés. Ceux concernant les pages amenant l'enfant à éprouver de la peur sont en gros plan ou plan rapproché, ce qui permet d'être très proche des personnages et de favoriser la peur du chasseur. Les illustrations, réalisées à la peinture donnent une texture grossière, désordonnée, au décor et aux personnages : d'ailleurs, nous pouvons voir les traits du pinceau.

⁷² Enard Mathias, *Mangée, mangée*, Paris, Actes Sud Junior, 2009.

Cependant, les détails sont nombreux. Nous distinguons nettement les traits du visage des personnages, les rides du chasseur et les poils du loup. Toutes ces précisions rendent les personnages plus vraisemblables malgré la peinture qui dégage une impression de brutalité. Les couleurs dominantes sont assez vives, dans les tons rougeoyants, qui contrastent avec les gris, noir et marron. En effet, lors des scènes de violence, comme celle où le chasseur découpe Lilas (cf. Annexe 5, phot. 2), l'image est très rougeoyante ce qui renforce l'intensité de la scène et génère une sensation de malaise et de peur chez le jeune lecteur. Le fond de l'image est très sombre et empêche de distinguer ce que fait l'homme. Ce dernier est d'ailleurs de dos, entouré d'ombres qui le cachent. Le clair/obscur ainsi créé lui donne un air terrifiant et diabolique. Nous retrouvons ces ombres sur sa figure en gros plan (cf. Annexe 5, phot. 1). Elles creusent le visage du chasseur et le rendent démoniaque et effroyable. Nous percevons donc un contraste entre le visage de l'homme et celui de la petite fille, beaucoup plus clair, symbolisant son innocence (cf. Annexe 5, phot. 1). Le chasseur est d'autant plus terrifiant qu'il possède un couteau démesuré, symbole du danger encouru par la fillette. Cette double page est connotée : le couteau et la tête du cochon représentent le danger, la mort. Sans le texte, cette illustration serait polysémique. Les mots précisent ce qui se passe. C'est un instant quelconque qui est représenté : l'action, le mouvement est figé. Ici, il s'agit du début : le chasseur n'a pas encore découpé la fillette mais lève son couteau pour le faire. L'homme est disproportionné par rapport à la petite fille, encore un aspect qui le rend terrifiant car le rapport de force est très inégal. Il est tellement grand qu'il n'entre pas en entier dans l'illustration, le reste de son corps est en hors champ. Il en est de même avec la louve quand elle mange la petite fille morcelée puis le chasseur. Même si le personnage dont on a le plus peur est le chasseur, le loup avec ses crocs et son regard peut être angoissant (cf. Annexe 5, phot. 3). D'ailleurs lorsqu'elle avale ou dévore la fillette, le lecteur peut en avoir peur. Nous avons ici un clin d'œil au petit chaperon rouge.

La peur suscitée dans les illustrations est parfois contrôlée par le rapport texte/image, nécessaire dans la compréhension des messages. En effet, mots et images fonctionnent en collaboration : le texte raconte des événements que l'image ne dit pas. L'énoncé a donc une fonction de révélation qui permet de comprendre l'illustration. Dans la double page où Lilas se fait découper, le texte est essentiel pour que le lecteur comprenne ce qui arrive à la fillette : sans lui, il ne saisirait pas ce qui se passe. L'illustrateur a préféré ne pas montrer la violence de la scène en stoppant l'action à son commencement. En effet, cette scène aurait pu faire trop peur au jeune lecteur qui s'identifie à la fillette. Les mots atténuent le sentiment de peur pour ne pas choquer ni perturber l'enfant. Cette atténuation est également possible grâce à la

légèreté du texte : « Et hop ! Voilà Lila proprement découpée, fumée, prête à être dévorée. » Par contre, nous voyons clairement l'attaque du chasseur par la louve (cf. Annexe 5, phot. 4) : le chasseur est un méchant, il a donc mérité son sort. Le lecteur sera même content qu'il se fasse punir. A cet instant, la louve peut faire peur avec son air sauvage, ses crocs et ses griffes sorties. En plus, c'est la seule scène qui montre une attaque. Le visage du chasseur est tordu de douleur et de peur. C'est la première fois, ici, que nous notons la marque de la souffrance dans l'album. Toutefois, sa posture le rend ridicule. L'action est clairement montrée mais choquera peu l'enfant car il s'agit de punir le chasseur.

Nous avons remarqué que l'utilisation de la peinture pour les illustrations rend les personnages plus effrayants et plus violents. Les procédés de mise en page permettent également une sensation d'insécurité chez le lecteur et peuvent l'amener à être effrayé. La peur est, comme pour le premier album, présente au milieu de l'histoire. Au début le lecteur n'est pas effrayé, il le devient quand la fillette entre dans la maison du chasseur, puis à la fin du récit, le lecteur n'a plus peur. Cependant, le souvenir de la brutalité de certaines scènes a pu le marquer. Le spectateur pourra donc garder un sentiment de peur en repensant à cet album.

*Le Petit Chaperon Rouge*⁷³ : Christian Roux a illustré la version de Charles Perrault. Dans cette version, le petit Chaperon Rouge se fait manger, à la fin de l'histoire, par le loup et n'est pas délivrée par le chasseur.

Les illustrations ont été réalisées avec de la peinture. Christian Roux ne peint pas beaucoup de détails, ces dessins sont très simplistes. En effet, le Chaperon Rouge est peinte en rouge et composée par des triangles. Le loup est peint plus grossièrement, sa texture paraît plus brute, ses contours sont plus flous ce qui symbolise sa puissance et son animalité. Les couleurs dominantes sont contrastées avec du noir, du blanc et du rouge. Le noir représente la mort, le néant, la peur, il évoque à la fois le loup mais aussi l'obscurité de la forêt, aux troncs noirs. Cette couleur est abondamment utilisée également dans les scènes d'actions effrayantes, très sombres dans cet album. Le Chaperon Rouge, quant à elle, se détache facilement de ces couleurs froides que sont le blanc et le noir.

Le loup est gigantesque, tellement immense et disproportionné par rapport à la fillette qu'il n'entre pas dans la page de l'album, son corps est en hors champ (cf. Annexe 7, phot. 3). Le

⁷³ Perrault Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Seuil Jeunesse, 2007.

loup fait extrêmement peur par sa taille mais aussi avec sa fourrure noire et ses yeux rouge sang qui ressortent dans l'obscurité. Les arbres de la forêt sont également démesurés : on n'aperçoit pas leur feuillage (cf. Annexe 7, phot. 1). Ces effets d'immensité des arbres et du loup rendent la fillette minuscule et fragile face à une telle nature. La verticalité créée par les troncs emprisonne la fillette toute petite dans le décor, ils ressemblent à des barreaux de prison destinés à piéger la petite fille (cf. Annexe 7, phot. 1). Le fait qu'il n'y ait pas de cadre donne l'impression que le décor se prolonge à l'infini, hors du livre, et donne au lecteur la sensation d'être lui aussi enfermé. Les images à fond perdu permettent d'immerger le lecteur dans l'histoire et favorisent une proximité avec le Chaperon Rouge à faire frémir. Nous pourrions également remarquer que le loup, comme la forêt, souhaite piéger la fillette. En effet, quand cette dernière parle avec le loup (cf. Annexe 7, phot. 3), les dents de l'animal ne sont pas visibles et ses yeux ont une forme presque rieuse : il se veut sympathique. Le lecteur n'est pas dupe ; il sait que l'animal ne dévoile pas ses intentions, c'est pourquoi il prend peur pour le Chaperon. A l'inverse, quand le loup se jette sur la grand-mère (cf. Annexe 7, phot. 5), nous distinguons ses dents tranchantes et ses yeux n'ont plus la même forme : ils sont féroces. Cette double page terrifie du fait de l'action du loup sur la grand-mère et des crocs nettement visibles. L'impression de mouvement et de vitesse, prononcée grâce au flou du corps du loup, accentue la terreur qu'engendre cette double page. En effet, ses pattes, ses crocs et le contour de son museau sont très flous. Il bondit et donne une impression de déséquilibre : il va retomber sur la vieille dame de tout son poids. Le flou permet également de distinguer les griffes du loup et amplifie la peur.

Les différentes échelles de plan engendrent également la peur. Effectivement, les différentes images du Chaperon Rouge, en plan de demi ensemble, montrent la petitesse de la fillette par rapport à l'immensité de la forêt (cf. Annexe 7, phot. 1). Lorsque le loup mange la grand-mère, le plan est rapproché ce qui crée une proximité et terrifie le lecteur (cf. Annexe 7, phot. 5). Nous pouvons aussi percevoir le visage effrayé du Chaperon Rouge en gros plan (cf. Annexe 7 phot. 7). Tous ces changements de plans dynamisent l'histoire en enchaînant les pages et créent une atmosphère peu rassurante. Le lecteur en sait plus que le petit Chaperon Rouge : il voit avant elle le loup, tapi dans l'obscurité (cf. Annexe 7, phot. 2), sait, avant elle, que le loup a dévoré sa grand-mère. L'atmosphère est pesante et angoissante pour le lecteur qui ne peut pas prévenir la fillette.

La peur du loup est malgré tout atténuée. En effet, ce dernier a des attitudes à la fois animales et humaines. Il se comporte comme un homme, dans le sens où il parle à la petite fille, et il se tient debout en arrivant à la porte de la maison de la vieille dame (cf. Annexe 7,

phot. 4). Ces aspects humains limitent la frayeur qu'il suscite. D'ailleurs, l'avant dernière illustration est la seule ayant un cadre. Le cadre est symbolisé par la fenêtre de la maison à travers laquelle nous distinguons une forme noire avec des poils qui n'est autre que le loup et du sang qui gicle (cf. Annexe 7, phot. 8). C'est le moment où la fillette se fait dévorer. L'illustrateur a utilisé un cadre qui place le spectateur en dehors de la maison, il l'éloigne du massacre abominable qui a lieu à l'intérieur. Le cadre crée une distance afin d'atténuer l'horreur de la scène et ne pas trop choquer les lecteurs sensibles.

Les deux doubles pages ne possèdent pas de texte. La première montre le loup dévorant la grand-mère (cf. Annexe 7, phot. 5). L'absence de mot permet l'immersion totale du lecteur dans la scène ou l'histoire. De plus, cette double page crée un effet de surprise chez le lecteur car, dans la page précédente, le texte précise que le loup dévore la vieille dame. Le lecteur pourrait penser que l'action est terminée et qu'il va se passer autre chose, or ce n'est pas le cas. La scène est clairement montrée. Elle provoque de la surprise et de la terreur inattendue. Le texte est donc, ici, en avance sur l'image et, par conséquent, le lecteur aussi. La seconde double page correspond au moment où le Chaperon Rouge s'approche du lit dans lequel se cache le loup (cf. Annexe 7, phot. 6) : seules ses oreilles pointues dépassent. La fillette semble toute petite par rapport au lit et nous distinguons ces yeux. Cette scène est également sans texte pour permettre au lecteur de se concentrer sur l'image et ainsi créer le suspense en laissant un moment de silence angoissant. Textes et images collaborent : les mots donnent toujours des précisions que ne transmet pas l'image ce qui permet de mieux saisir le sens global de l'histoire.

La peur est provoquée ici par la brutalité des coups de pinceau qui ont dessiné le loup. Le lecteur commence à être terrorisé par le loup à partir de la huitième page et cette frayeur sera accentuée au cours du récit pour finalement rester jusqu'à la fin. En effet, cette histoire ne se termine pas de manière heureuse, la fillette et la grand-mère se sont fait dévorer par le loup. La peur du loup persistera donc après la lecture de l'album puisque l'animal n'a pas été puni. Le lecteur pourra éprouver une sorte de mal être à ne pas voir le Petit Chaperon rouge sauvée. C'est le seul album qui se termine d'une manière sombre avec la situation de frayeur non résolue et un loup impuni.

Dans ces trois albums, nous observons deux types de technique graphique. La première est le dessin quadrillé de *Max et les Maximonstres*, tandis que la seconde utilise la peinture, technique présente dans les deux autres livres. L'utilisation de ces textures rend les illustrations plus brutes et plus effrayantes avec les coups de pinceau ou de crayon visibles.

Pour nous rendre compte des éléments qui induisent ou non la peur dans un album, nous avons décidé de comparer cette version du petit Chaperon Rouge avec deux autres versions qui effrayent moins.

La première version⁷⁴ garde le texte de C. Perrault et est illustrée par Joëlle Jolivet. Les dessins semblent avoir été réalisés aux feutres et aux crayons de couleur, les détails sont plus présents que dans la version de C. Roux. Nous distinguons les traits de crayon qui ont servi à colorier le loup, ce qui rappelle un dessin enfantin et atténue la peur. Les couleurs sont très vives, la forêt paraît moins immense, le loup a une taille moins disproportionnée que chez C. Roux et est plus humanisé. Tous ces paramètres limitent la terreur pour ce loup. Toutefois, cette version partage des techniques que C. Roux utilise. En effet, les cadres n'existent pas, les images sont donc à fond perdu et permettent une proximité. Contrairement à C. Roux, l'illustrateur a choisi de montrer au lecteur les deux scènes où le loup se jette sur la grand-mère puis sur la petite fille (cf. Annexe 8, phot. 1 et 2). Le mouvement du loup bondissant est stoppé en plein élan, il semble figé. Cet effet crée une angoisse chez le lecteur qui n'est pas très à l'aise face à ce loup qui possède les yeux rouge foncé. Cependant, même les crocs sortis, il fait moins peur que celui de l'autre version puisqu'il a l'air moins menaçant : il n'a pas beaucoup de dents apparentes et son regard n'est pas aussi terrifiant que celui aux yeux rouge sang.

La seconde version⁷⁵ est une parodie créée par Geoffroy de Pennart. Les dessins sont très colorés et simples. Contrairement aux deux autres, le cadre est très souvent présent, ce qui pose une barrière entre l'histoire et le lecteur. Le loup est d'ailleurs très humanisé : il est habillé, parle et marche à la manière d'un homme. Il n'a pas les yeux rouges et son corps est de couleur gris clair, pas noir comme dans les deux autres albums. La taille du loup est quasi identique à celle de la fillette, toutes proportions gardées. Tous ces indices établissent une distance entre le lecteur et l'histoire : ils rendent le loup absolument pas terrifiant. Il est très drôle. En effet, quand la fillette le rencontre sur le chemin, il dort (cf. Annexe 9). La petite fille le réveille à l'aide d'une trompette et le fait sursauter. D'ailleurs, elle confond le loup avec un chien, ce qui prouve qu'il ne fait pas peur.

⁷⁴ Perrault Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2002.

⁷⁵ Pennart Geoffroy (de), *Le Chapeau Rond Rouge*, Paris, Kaléidoscope, 2004.

Finalement ce n'est pas tant l'énoncé en lui-même qui crée la peur, l'illustration y participe également. Nous avons également identifié que les différentes techniques d'illustrations ne produisent pas le même effet.

Pour conclure l'analyse de notre corpus, nous pouvons établir des similitudes dans la manière d'illustrer la peur.

La composition de l'image joue un grand rôle dans la création de la peur chez le lecteur. Selon la technique utilisée (peinture, dessin, craie) et la manière de représenter les décors et les personnages (détails, aspect rugueux) l'angoisse peut être provoquée. L'absence de cadre est un paramètre qui permet de créer la peur en jouant sur le cadrage, avec le champ et le hors champ grâce aux images à fond perdu. Pas de cadre favorise une grande proximité du lecteur avec les personnages de l'histoire. L'angle de vue peut également être un facteur de création de suspense et de tension dans l'album, mais il aussi donne le rythme au récit. L'impression de mouvements avec du flou/net ou simplement avec le personnage figé dans une posture de déséquilibre parvient à provoquer la panique chez le lecteur. De plus, les couleurs sombres avec du contraste mettent en avant des éléments de l'image destinés à créer une atmosphère tendue. D'ailleurs, ombres et lumières accentuent ce type d'atmosphère en cachant des détails dans la nuit, en empêchant de rendre des personnages identifiables. La nuit est souvent utilisée pour installer un climat de terreur puisque nous ne sommes pas rassurés dans l'obscurité.

Les personnages et les monstres ont une grande influence dans l'effroi du lecteur : leurs tailles, leurs regards et leurs postures peuvent être terrifiantes, brutales, voire violentes, et faire peur au jeune lecteur. Le fait de représenter ou non la réalité peut également entrer en compte.

Le rapport texte/image permet à l'un ou l'autre de délivrer des informations supplémentaires susceptibles de créer la peur, soit en créant des effets de surprise au fil des pages, soit en accentuant l'attente d'événements terribles, ce qui va amplifier leurs portées sur le lecteur.

Nous nous intéressons à la peur, c'est pourquoi nous avons analysé prioritairement les illustrations effrayantes. Cependant, on l'aura remarqué dans les résumés des récits, la peur est souvent vaincue et le lecteur rassuré. Une fois la frayeur passée, les illustrations sont traitées différemment. Les couleurs s'éclaircissent, les personnages changent de postures, les décors évoluent.

Cette situation de terreur volontairement apaisée permet à l'enfant, au fil des récits terrifiants proposés, de développer progressivement sa confiance en lui et en l'avenir ; il se sent, petit à petit, à l'image des héros : il découvre qu'il dispose en lui de toutes les forces nécessaires pour de venir à bout des difficultés futures. Ainsi, loin d'être l'objectif principal de ces récits, la peur n'est en réalité qu'un outil pour parvenir à insuffler aux lecteurs cette confiance en eux et l'apprentissage de la vie.

Après avoir analysé notre corpus, nous allons pouvoir le tester auprès d'élèves de grande section. Ainsi, nous pourrons vérifier ce qui leur fait réellement peur.

III - Exploitation pédagogique

Nous avons décidé de tester cinq albums de notre corpus auprès d'enfants de grande section : *Max et les Maximonstres*, *Mangée, mangée*, *Loup noir* et trois versions du *Petit Chaperon Rouge* dont deux qui n'effrayent pas. Nous en avons étudié seulement cinq sur les sept choisis car nous n'avons que deux semaines pour mettre en pratique nos séances.

Nous voulions que les enfants découvrent les illustrations leur faisant peur pour qu'ils puissent les interpréter et comprendre pourquoi une image les effraie plus qu'une autre. Ainsi, ils pourront dégager des points communs entre tous les albums sur la manière dont l'illustrateur procède pour rendre une image terrifiante.

Nous procéderons en deux temps, le premier consistera à décrire notre séquence en analysant ce qui a bien fonctionné et ce qui a moins bien marché. Dans un deuxième temps, nous comparerons nos résultats, obtenus grâce aux élèves, avec ce que nous avons compris des différents ouvrages étudiés dans les parties précédentes. Nous proposerons également une nouvelle séquence qui pourrait être plus efficace que celle réalisée en classe.

A. Exploitation en classe

Nous allons présenter notre séquence constituée de cinq séances puis nous analyserons chacune d'elles en mettant en avant les réussites et les points faibles.

1) Séance sur *Max et les Maximonstres*

Nous avons choisi de débiter notre séquence par l'album de M. Sendak parce que nous n'arrivions pas à prévoir les réactions des enfants et que cette histoire met la peur à distance.

Les principaux buts de notre première séance (cf. Annexe 10) étaient que les enfants comprennent bien l'histoire et observent attentivement les illustrations en exprimant leurs ressentis. L'enseignante a conseillé de lire l'histoire le matin et de la relire l'après-midi pour que les élèves de grande section assimilent plus rapidement l'album et se familiarisent avec les personnages. Nous avons donc fait le choix de montrer, à la première lecture, les trois doubles pages sans texte de l'album dans lesquelles nous distinguons très nettement les monstres. Les enfants ont ainsi pu se concentrer pleinement sur la compréhension du récit. L'après-midi, nous avons relu l'histoire en montrant toutes les illustrations. Au cours de notre

lecture, les élèves faisaient parfois des commentaires. Lorsque nous avons montré la page où Max possède son déguisement de loup (cf. Annexe 3), un enfant a remarqué qu'on « ne dirait pas un loup ». Cette intervention nous prouve que certains enfants ne voient pas un déguisement de loup et donc ne perçoivent pas la peur qui pourrait s'en dégager. A la vue du premier maximonstre, certains pensaient que c'était un dinosaure, d'autres un dragon (cf. Annexe 3, phot. 1). Cette difficulté à les distinguer les perturbait. Dans les pages suivantes, ils ne comprenaient pas pourquoi certaines créatures possédaient des cornes. Les élèves ont ri lors du passage des trois doubles pages sans texte. Cette réaction prouve que, même si les chimères les intriguent, ils ne sont pas apeurés lors de la fête organisée par Max.

Après la lecture, nous leur avons posé des questions pour vérifier leur compréhension de l'histoire et essayer de savoir s'ils avaient éprouvé de la peur. Il s'avère que beaucoup n'ont pas eu peur car, comme ils l'ont fait remarquer, « c'est qu'un livre, ça n'existe pas ». Cependant, le monstre qui terrifiait le plus était celui avec une tête de taureau car d'après eux, « il a des cornes et il peut nous tuer ». Les élèves ont compris que Max n'avait pas peur des monstres car « il leur dit stop ». Par contre à la question « pourquoi Max veut-il s'en aller ? », ils ont eu des difficultés à trouver : c'était parce qu'il « a peur car les maximonstres veulent le manger ». Cette explication, montre que les enfants ont senti l'implicite qui se dégage des créatures, ils ont perçu le danger qu'encourt Max. Cependant, les enfants ont mal compris la raison qui pousse Max à rentrer chez lui. En effet, ils auraient dû répondre que c'est parce qu'il a faim et qu'il sent l'odeur de la nourriture. Les élèves ont commis cette erreur peut être parce qu'au moment du départ de Max, les monstres le menacent de le manger. Comme nos questions ont eu lieu à la fin de la lecture de l'album, ils ont pu confondre et être induits en erreur par ce passage. A notre question « que faut-il pour qu'un monstre fasse peur ? » les élèves ont bien identifié ce qui était en jeu, à savoir « qu'il soit méchant, qu'il ait des griffes, des cornes, des dents pointues ». Nous avons dû les orienter pour qu'ils abordent les couleurs créant la peur.

Deux élèves ont remarqué que les monstres possédaient certaines parties de leur corps qui pourraient aller avec un autre corps. Par exemple, que les pattes d'oiseaux d'un monstre iraient avec le monstre à tête d'oiseau. Cette intervention était idéale pour la suite de notre séance. En effet, les enfants devaient dédramatiser les monstres en les fabriquant « à la manière de Sendak ». Le but était de réaliser la créature la plus terrifiante possible, à l'aide de morceaux d'animaux que nous avions préparés, puis de la colorier.

Cette séance nous a permis de nous rendre compte que les élèves ont du mal à expliquer ce qui leur fait peur, ils n'ont peut être pas les mots adéquats et ont du mal à

exprimer leurs émotions. Nous avons dû les guider grâce à nos questions ce qui rend l'étude moins objective.

2) Séance sur Mangée, mangée

Pour notre deuxième séance (cf. Annexe 11), nous avons choisi de présenter aux élèves un album dans lequel les illustrations sont peintes d'une manière assez brutale. Nous avons choisi ce livre car cette façon de peindre nous a interpellée car nous ne trouvions pas les personnages bien réalisés : la fillette, elle-même, nous rendait mal à l'aise et nous avons pensé que les images pourraient engendrer la peur.

Le but principal de notre séance était de conduire les élèves à un débat sur le thème de la peur, après avoir lu le livre et étudié ses illustrations. Hélas, les enfants n'avaient jamais fait de débat et il ne s'est pas déroulé comme nous l'avions prévu : peut être étaient-ils trop jeunes ?

Comme pour *Max et les Maximonstres*, nous avons lu l'histoire le matin pour l'étudier l'après-midi. Pour cette première rencontre des élèves avec le récit, nous avons fait le choix de ne montrer que les images n'exprimant pas la peur afin qu'ils se concentrent seulement sur la compréhension du conte.

Dans un second temps, nous avons pris les élèves en trois groupes de huit pour pouvoir saisir au mieux leurs réactions face aux illustrations effrayantes. Nous n'avons pas relu l'album, mais nous l'avons fait résumer aux élèves qui s'en souvenaient globalement bien. Nous leur avons ensuite dévoilé les pages qu'ils n'avaient pas vues le matin en observant leurs réactions. Les enfants étaient surpris de découvrir à quoi ressemblait le chasseur. Il leur faisait peur avec son visage et ses couteaux. Nous leur avons posé des questions concernant ce qui leur faisait peur dans l'illustration et pourquoi. Pour eux, le chasseur est méchant « parce qu'il a des yeux qui sont méchants » et il est fâché car la petite fille veut entrer dans sa maison. La louve est également qualifiée de « méchante car elle a des crocs et elle mange la petite fille ». Ces réponses nous prouvent que les enfants arrivent à saisir l'horreur de l'histoire, les moments sombres et la méchanceté des personnages. Quand le chasseur se fait dévorer par la louve, les élèves ont ri car, pour eux, « le loup lui mange les fesses ». Cette scène permet de dédramatiser l'horreur que pourrait évoquer cet instant. Les enfants sont donc contents du sort que la louve réserve au chasseur et ne sont pas vraiment terrifiés par cette image.

Le petit débat que nous avons prévu à la suite de cet album n'a pas fonctionné comme nous l'avions pensé. En effet, les enfants ne comprenaient pas que nous voulions aborder le thème de la peur sans forcément parler du livre. Ils avaient donc des difficultés à ne pas s'y référer. Nous avons malgré tout réussi à obtenir quelques réponses personnelles aux questions : quand avez-vous peur ? Est-il possible de n'avoir peur de rien ? Les enfants ont peur du noir, de la nuit, de la bagarre, des crocodiles, des lions et de se faire manger. Selon eux, il est impossible de n'avoir peur de rien, mais ils n'ont pas su en détailler les raisons. Nous constatons, par leurs réponses, que nos albums abordent bien les peurs enfantines. En effet, dans *Max et les Maximonstres*, le récit se passe la nuit, or le noir ne rassure pas les élèves. Dans *Mangée, mangée*, le thème de la dévoration est présent. En abordant des sujets auxquels ils sont sensibles et qui génèrent de la frayeur, nous contribuons à les confronter à leurs peurs et à pouvoir les vaincre.

Le débat n'a pas fonctionné comme nous l'avions souhaité. Il aurait fallu débattre plusieurs fois auparavant, sur des thèmes différents, pour que les enfants comprennent ce qu'est un débat, son fonctionnement et puissent y participer activement. Le temps jouant contre nous, cela n'a pas été réalisable. C'est pourquoi, nous avons abandonné l'idée du débat pour le troisième groupe dans lequel les enfants étaient trop jeunes, n'avaient pas leur propre avis et avaient beaucoup de difficulté à s'exprimer.

Grâce à cet album, nous avons néanmoins mis en pratique ce que nous avons dégagé avec les enfants lors de la séance précédente, à savoir le jeu des couleurs dans l'expression de la peur. Nous avons également travaillé sur l'expression du visage du chasseur et ce qui s'en dégageait.

3) Séance sur *Loup noir*

Lors de notre troisième séance (cf. Annexe 12), nous avons choisi de travailler à partir de *Loup noir*, album sans texte et bicolore (noir et blanc). Cet album crée du suspense et de la peur par l'enchaînement de ses illustrations. Notre but était d'isoler le moment de peur de l'album.

Pour cela, nous avons débuté notre leçon avec la lecture silencieuse de l'album sans texte. Les enfants ne devaient pas parler, seulement d'observer attentivement les pages. Nous avons choisi d'arrêter notre lecture au moment où le loup bondit sur l'enfant afin d'écouter les réactions des élèves et leurs anticipations sur les pages suivantes. Nous n'avons pas pensé à demander aux enfants s'ils connaissaient l'histoire et c'est regrettable. En effet, un élève la

connaissait et l'a racontée. Cependant, nous avons eu des conjectures telles que « le loup va manger le garçon » qui permettaient une discussion pour cerner pourquoi les enfants pensaient cela. Avant de poursuivre la suite du récit, nous leur avons demandé ce qu'ils avaient compris du début de l'histoire en leur posant des questions. Sur la raison de la course de l'enfant, nous avons eu plusieurs réponses : « il court parce qu'il y a le loup », « il court parce qu'il a peur » et « il court pour ne pas être mangé ». Ces interventions expliquent l'état d'esprit du garçon dans le conte : elles montrent que, même sans texte, les enfants arrivent à interpréter ce que peut ressentir le personnage principal et à s'identifier à lui. Après avoir terminé l'album, le travail demandé fut de dessiner l'instant qui leur a fait peur ou celui qui a effrayé le personnage. Nous avons ajouté la seconde partie de la consigne car certains élèves ne voulaient pas avouer leur terreur ou n'avaient vraiment pas été effrayés.

Cette séance a très bien fonctionné, seul le temps nous manquait car les réalisations ont pris plus de temps que nous l'avions prévu. Nous n'avons pas eu l'occasion de comparer les productions entre elles pour nous rendre compte des différents moments qui les ont effrayés ni de réaliser un inventaire sur ce qui faisait peur, aussi bien au niveau du vocabulaire qu'au niveau des techniques de dessins. Cependant, l'objectif a bien été rempli, les élèves ont su isoler un moment terrifiant de l'histoire.

4) Séance sur les loups

Pour notre quatrième et avant dernière séance (cf. Annexe 13) avec les grandes sections, nous avons eu l'idée de prendre un conte traditionnel : *Le Petit Chaperon Rouge* ayant des illustrations terrifiantes (cf. Annexe 7) mais aussi de présenter deux autres versions aux illustrations moins axées sur la peur (cf. Annexe 8 et 9). Notre objectif était de permettre aux élèves de comparer les illustrations d'une même histoire et de se rendre compte des éléments qui provoquent la peur.

Pour atteindre notre but, nous avons formé quatre groupes de six enfants pour leur permettre de tous s'exprimer sans qu'ils aient la pression du groupe « classe ». Nous avons lu l'histoire et nous leur avons demandé s'ils avaient eu peur. Nous avons alors essayé de savoir pourquoi cette version de Christian Roux les terrifiait. Pour cette approche, nous les avons guidés dans leurs observations en posant des questions (comment est le loup ? (taille, couleur) fait-il peur ? et pourquoi ?). Les élèves ont ainsi pu comprendre certaines notions graphiques visant à effrayer le lecteur. Nous leur avons ensuite montré le même passage dans les deux autres versions (celles de J. Jolivet et de G. de Pennart) et ils nous ont expliqué pourquoi un

loup terrifiait moins qu'un autre. Un des loups portait des vêtements et ressemblait à un chien donc les enfants n'avaient pas peur. L'autre loup était plus petit que celui de la première version et n'avait pas les yeux rouges. Grâce à ces observations, les élèves ont pu tenter d'expliquer les raisons de leur absence de peur.

Pour mettre en relation notre travail avec celui des séances précédentes, nous leur avons montré, de nouveau, les pages des deux autres albums comportant un loup. Ils ont analysé les illustrations et, ensuite, nous ont expliqué pourquoi un loup leur faisait plus peur qu'un autre. Tous étaient effrayés par les trois mêmes loups, à savoir celui du *Chaperon Rouge* de C. Roux, celui de *Mangée, mangée* et celui de *Loup noir*. Ils étaient tous d'accord pour dire que c'était les trois loups les plus terrifiants car ils avaient des dents bien affûtées, leur taille était conséquente et leur regard effrayant. Ces loups étaient en gros plan sur l'image donc assez proches d'eux. Nous pensons que c'est également un paramètre à évoquer même s'il n'a pas été perçu par les enfants ; en effet, quand ces derniers ont désigné les pages dans lesquelles les loups font peur, tous étaient en gros plan. Néanmoins, parmi ces trois loups, celui suscitant la plus grande frayeur variait d'un élève à l'autre.

Tous ont soutenu que le loup du *Chapeau Rond Rouge* de G. de Pennart ne faisait absolument pas peur car il ressemblait plus à un chien qu'à un loup, il était habillé, et avait un aspect humain à cause de sa tenue et de son déplacement sur ses pattes arrière. Les élèves ont tous évoqué les couleurs sombres présentes chez les loups effrayants et ont ainsi mis en pratique ce que nous venions de leur apprendre lors des séances précédentes. Toutefois, nous avons attiré leur attention sur le personnage de l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*. Nous voulions savoir si la fillette avait peur du loup et nous en avons cherché les raisons. Par exemple, pour la version de J. Jolivet, « elle a peur car elle se cache avec son bras ».

Nous avons choisi de demander aux élèves de dessiner le loup qui leur faisait le plus peur. Pour que les enfants mettent en évidence l'importance des couleurs et de la texture, nous avons imposé des couleurs et des textures différentes pour chacun des groupes. Le premier groupe avait à sa disposition des feutres de couleurs vives (jaune, orange, rose, vert, violet), le deuxième des pastels foncés (noir, gris, rouge, marron), le troisième des pastels colorés (jaune, orange, vert, bleu ciel) et le dernier groupe possédait des feutres foncés (noir, rouge, gris, marron). Dans une dernière séance, nous comparerons les effets des couleurs et textures qui fonctionnent pour générer la peur.

Cette séance a souligné le graphique et l'importance de la taille par exemple ou la façon dont le loup est dessiné. Nous aurions peut-être pu placer cette leçon plus en amont,

afin que les élèves intègrent ces éléments plus tôt et les exploitent ensuite à travers les différents albums.

5) Séance d'observation des productions d'élèves

Cette dernière séance (cf. Annexe 14) a pour but de comparer les portraits des loups réalisés la séance précédente. Pour cela nous avons disposé deux dessins d'élèves de chacun des groupes au tableau. Les enfants devaient regarder les réalisations et dire celle qui était susceptible de leur faire plus peur en donnant les raisons. Cependant, les enfants avaient beaucoup de difficultés à expliquer ce qui leur faisait peur. C'est pourquoi nous avons nous-même dessiné quatre loups identiques avec les couleurs de chaque groupe pour que les élèves puissent les comparer de manière plus objective.

Quand les enfants justifiaient leur choix du loup effrayant, tous parlaient de leurs dents, de leurs griffes, de leurs yeux et de leurs oreilles mais aucun n'abordait les couleurs. Même avec nos loups identiques, les enfants ne parlaient pas des couleurs. Les réponses et résultats obtenus à cette séance n'ont pas été ceux escomptés car les élèves n'arrivaient pas à analyser correctement.

Parmi nos quatre loups (cf. Annexe 15), nous avons été surpris que les deux effrayant le plus les enfants étaient le vert et le noir. Nous aurions pensé qu'ils auraient été le noir et le gris, mais peut être se ressemblaient-ils trop. Apparemment les yeux violets du loup vert dérangaient les élèves. Cette impression est peut être due au fait que les enfants s'étaient plus ou moins habitués au loup de C. Roux et que ces couleurs produisaient un effet étrange qui les perturbaient.

Nous n'avons pas trop compris pourquoi les élèves avaient tant de mal à parler des couleurs alors qu'au cours des séances précédentes ils les avaient mentionnées.

A la fin de notre discussion sur le loup faisant le plus peur, nous leur avons montré, à nouveau, une double page *de Max et les Maximonstres* afin de revoir avec eux les couleurs présentes, redonner du sens et montrer le lien avec notre travail de début de séquence.

Nous avons terminé notre séquence en leur demandant quel album ils avaient préféré. Nous leur avons demandé de ne lever qu'une seule fois le doigt. Nous avons commencé avec *Mangée, mangée* : la plupart des élèves ont levé la main. Les autres se sont répartis le reste des livres. Cependant, nous avons eu l'impression que les élèves ont levé le doigt à ce moment là par un effet d'entraînement de certains de leurs camarades. Comme ce sont de jeunes enfants, ils ont probablement levé la main mécaniquement car quelques élèves ont

lancé le mouvement. Si nous avions commencé par un autre album, nous pensons que le résultat aurait été identique. C'est la raison qui nous pousse à ne pas prendre en compte ce sondage. Il aurait peut être fallu leur demander leur avis individuellement en leur montrant les couvertures des livres afin qu'ils se souviennent bien de l'histoire et ne soient pas influencés par les autres membres du groupe.

Au final, notre séquence s'est déroulée autrement que nous le pensions mais nous a néanmoins donné quelques unes des réponses escomptées. Il nous a été difficile de faire s'exprimer les jeunes élèves et d'obtenir leur avis personnel sans qu'ils aient été aidés et encouragés par des questions supplémentaires. C'est pourquoi, nous allons réfléchir à une nouvelle séquence qui serait plus efficace et mieux adaptée à leur âge. Avant, il nous faut observer les résultats obtenus par rapport à ce que nous avions anticipé.

B. Analyse des résultats

Nous devons comparer les réponses des élèves avec celles que nous avons nous-même espérées et les mettre en parallèle avec les interprétations théoriques lues dans les ouvrages de nos deux parties antérieures. Ensuite, nous proposerons une nouvelle séquence qui serait plus adaptée à un jeune public. Enfin, nous tenterons de créer une séquence destinée uniquement à des élèves de cycle 1 (petite et moyenne sections), bien que nous n'ayons pas eu l'occasion de la mener en classe. En effet, le public ciblé pour notre mémoire est constitué d'enfants en cycles 1 et 2.

1) Analyse des résultats obtenus avec les élèves

Avant de proposer cette séquence, nous ne savions pas de quoi était capable un enfant de grande section. C'est pourquoi nous avons eu des difficultés à la construire, ne sachant pas vraiment ce qui pouvait être, ou pas, à leur portée. Nous nous sommes aidée du bulletin officiel de 2008 pour nous rendre compte des compétences que les enfants devaient acquérir. Ainsi, en cycle 2, les élèves doivent être capables en français de s'exprimer, d'écouter, de prendre la parole devant la classe et de comprendre un récit. Dans les pratiques artistiques, ils doivent pouvoir exprimer leurs sensations, leurs émotions, observer, décrire, comparer et réaliser des images fixes. En motricité, ils doivent souvent contrôler leurs émotions et affronter leurs peurs (par exemple à la piscine). Nous avons donc créé une séquence dans laquelle chaque élève pouvait être amené à utiliser ces compétences. Notre objectif était de

provoquer la peur chez les élèves tout en restant dans un cadre rassurant et essayer de comprendre ce qui les effraie le plus dans une illustration.

Nous avons décidé de leur faire analyser les pages des albums dans lesquelles la peur était présente. Les élèves ont réussi à remarquer des détails dans certaines illustrations. Ils ont compris que les couleurs étaient importantes, que la façon dont est représenté un loup pouvait faire rire ou au contraire inquiéter. Les élèves ne sachant pas encore lire, il était normal qu'ils ne puissent pas interpréter le texte présent dans l'image.

Nous avons prévu qu'ils sachent reconnaître les éléments favorisant la peur comme les dents pointues des loups, les yeux rouges ou encore la disproportion de certains personnages. Le seul problème que nous n'avions pas anticipé était leur incapacité à expliquer ce qui leur faisait peur ou à trouver d'autres éléments par eux-mêmes. En effet, nous avons dû trop souvent les orienter et nous n'avions pas conscience qu'ils auraient autant de difficultés à s'exprimer. Deux élèves ont quand même réussi à décrire un élément que nous n'avions pas observé : lors de la première séance, avec l'album *Max et les Maximonstres*, ils ont remarqué que les chimères étaient en quelques sortes mélangées entre elles et qu'une partie d'un monstre correspondait à un autre. Cette remarque a aidé l'ensemble des enfants pour la suite du travail prévu.

Les élèves devaient réaliser des chimères provoquant la terreur en associant différentes parties d'animaux entre elles, puis en coloriant le monstre ainsi créé et, enfin, en lui inventant un nom (cf. Annexe 15). L'objectif a été atteint par tous. La seule difficulté fut de trouver un nom : nous ne pensions pas qu'à cet âge, les enfants auraient du mal à jouer avec les mots. Nous voulions dédramatiser le monstre en les faisant participer à sa création. Ce travail a remporté un vif succès et a permis aux enfants de comprendre comment créer un maximonstre effrayant.

La deuxième réalisation (cf. Annexe 17) des élèves fut de reproduire, avec un feutre noir, le moment qui leur a fait peur dans le conte *Loup noir*. Isoler cet instant et leur permettre de le dessiner étaient important pour comprendre à quel moment la peur s'installait et quels éléments chacun retiendrait sans le livre comme modèle. Une déception était que l'enseignante, en amont, avait travaillé sur le thème du loup et avait donné une façon type et schématique pour représenter l'animal avec des triangles. Beaucoup d'enfants se sont servis de ce tracé donc nombre de productions ont été similaires. Il aurait fallu que chacun dessine le loup tel qu'il s'en souvenait et tel qu'il le voyait pour que ce travail soit plus personnel et plus

révélateur pour nous. Heureusement, certains enfants ne se sont pas servis de cette technique d'ébauche.

Globalement, les élèves ont reproduit presque tous le même instant, à savoir le moment de suspense insupportable du livre : celui où l'arbre tombe et où le loup bondit sur l'enfant. Nous notons que dans beaucoup de productions, les élèves ont symbolisé la nuit par des étoiles et parfois par un ciel colorié en noir délimité par un gros trait au sommet de la feuille. Les arbres sont immenses par rapport aux personnages et les loups possèdent presque tous des dents pointues. Consciemment ou pas, les élèves, en dessinant les choses qui leur font peur, reproduisent des éléments créant cette terreur ; cela signifie, qu'ils arrivent, sans forcément s'en rendre compte, à interpréter et à ressentir des émotions qui se dégagent des illustrations grâce aux signes plastiques et iconiques. Ils peuvent aussi éprouver de la peur parce que le loup est en gros plan, gigantesque, qu'il déborde de la page ou a des yeux méchants et des crocs.

Lors de notre quatrième séance, les élèves ont dû dessiner le loup qui leur faisait peur en ayant pour modèle les albums étudiés. Une des contraintes importantes était les outils à utiliser pour leur production (cf. Annexe 18). Les loups choisis étaient soit celui de *Loup Noir* (cf. Annexe 6, phot. 4), soit celui de *Mangée, mangée* (cf. Annexe 5, phot. 3) ou bien celui du *Petit Chaperon Rouge* de C. Roux (cf. Annexe 7, phot. 3 ou 5). Le temps nous a manqué car nous aurions voulu tester d'autres outils comme la peinture ou du collage de texture mais nous avons seulement dû nous contenter de pastels et de feutres.

Certains élèves dessinaient très bien, d'autres avaient plus de difficultés : nous ne pouvions pas reconnaître les figures qu'ils avaient réalisées. Lors de la dernière séance, nous avons donc choisi des productions reconnaissables par tous pour pouvoir en discuter. Nous nous sommes assurée que tout le monde voyait la même chose. Faire dessiner le loup qui les terrifiait le plus, en suivant le modèle de l'album, leur a permis d'observer chaque détail le constituant. C'était important pour qu'ils observent attentivement la manière dont l'animal a été représenté par l'illustrateur.

Notre séquence achevée, nous pensons que nous n'avons pas vraiment suivi une progression nettement définie et que toutes les séances ne se sont pas déroulées comme prévu. Aussi, nous pensons réfléchir à une nouvelle séquence qui serait plus appropriée aux enfants et qui suivrait un fil conducteur, comme par exemple travailler sur un ou deux contes. En effet, nous croyons que présenter autant d'albums, en si peu de temps, ne permet pas de réaliser une étude approfondie pour que les enfants en saisissent l'essentiel. Cependant, cette

séquence a quand même permis aux élèves de se rendre compte des éléments qui composent une image mais également de stimuler leurs compétences en lecture et en interprétation d'illustrations.

2) Proposition d'une nouvelle séquence

Si nous devons refaire une séquence pour les grandes sections sans être limitée par le temps, nous choisirions probablement *Loup noir* et le *Petit Chaperon Rouge*. Lors des séances, nous voudrions que les élèves acquièrent petit à petit des outils pour mieux observer les images et les analyser afin de comprendre pourquoi une illustration est effrayante.

Nous commencerions par deux ou trois séances sur *Loup noir* afin de bien approfondir cet album très riche du point de vue de la narration sans texte. Pour la première séance l'objectif principal serait de comprendre l'implicite des images et d'inventer une suite. Nous commencerions par lire l'album en nous arrêtant au moment où le loup bondit pour discuter de ce qui pourrait se passer après. Bien entendu, nous aurions demandé aux élèves qui connaissent l'histoire de ne rien révéler. Une fois la discussion terminée, nous dévoilerions la fin. Lors de la seconde séance, nous commencerions par un résumé de l'histoire puis par une remise en ordre des images présentées dans le désordre afin que les enfants saisissent l'importance de l'organisation des images dans la narration. Ce serait là notre objectif de séance. Enfin, pour une troisième séance, nous leur demanderions de dessiner le point culminant de la peur dans l'album. Nous pourrions éventuellement, lors d'une ultime séance, créer l'ambiance sonore du livre. Le but serait alors que les enfants associent des sons aux images, des bruitages susceptibles de renforcer le sentiment de peur qui se dégage de l'album. Le but recherché serait de présenter leur travail à une autre classe de cycle 2 et vérifier si les enfants éprouvent plus, ou moins, de peur avec une ambiance sonore.

Avec cet album les enfants seraient habitués au noir et blanc. En étudiant le *Petit Chaperon Rouge* de C. Roux, nous introduirions à la fois du texte et des couleurs comme le vert et le rouge. La première séance sur cet album consisterait à lire le texte sans montrer les illustrations aux enfants, ces derniers devant ensuite les remettre dans l'ordre. Nous travaillerions ainsi le rapport texte/image et la mise en séquence narrative de la peur ainsi que sa résolution. Pendant une autre séance, nous pourrions nous confronter à un ou deux passages de l'histoire qui font peur, observer les illustrations et considérer si elles suscitent également la peur et de quelles manières elles procèdent. Enfin, nous pourrions analyser ces mêmes passages dans d'autres versions du conte pour comprendre que la façon de dessiner

participe à l'effet de peur. Nous pourrions dans une dernière séance comparer les loups du *Petit Chaperon Rouge* et de *Loup noir* pour distinguer leurs différences et leurs effets. Par exemple, ce qu'apporte le rouge dans l'illustration par rapport au noir et blanc.

Ainsi, nous aurions une progression par étape qui ne surchargerait pas l'enfant. Ce rythme plus lent lui permettrait de bien comprendre les notions en jeu et de les réutiliser plus facilement. Le fait de réduire le nombre d'albums favoriserait une meilleure appropriation du récit qui faciliterait leur comparaison.

3) Ce qui pourrait être traité en cycle 1

La difficulté de réaliser une séquence avec des enfants de cycle 1 est qu'ils s'expriment encore moins que ceux de grande section, qu'ils ont beaucoup de mal à donner leur avis et ne savent pas bien dessiner. Nous avons donc certaines difficultés à anticiper ce qui pourrait bien fonctionner pour étudier la peur avec eux.

Nous prendrions probablement un seul album : *Loup noir* pour qu'ils intègrent bien l'histoire et ne soient pas perturbés par d'autres albums. La séquence se concentrerait surtout sur les émotions et les ressentis des enfants mais également ceux du personnage de l'histoire. Le but serait de leur demander de se mettre à la place du garçon et d'éprouver ses sentiments. Nos objectifs de la séquence seraient d'être capable de reconnaître la peur chez quelqu'un (ici le garçon), de repérer les situations qui font peur et enfin d'affronter cette peur.

Cette séquence pourrait facilement faire l'objet d'environ six à sept séances. Au cours de la première, nous ferions découvrir l'album aux élèves. Le but serait exclusivement d'observer et de ressentir les émotions qui se dégagent des illustrations. Les enfants devraient nommer les sentiments qu'ils éprouvent par rapport à l'histoire mais aussi aux couleurs. Dans les séances suivantes, le but serait de se concentrer sur les émotions du personnage. Pour cela, nous prendrions les enfants en petits groupes afin qu'ils osent parler. Nous leur poserions des questions simples telles que « nous allons regarder le petit garçon, que fait-il ? que pense-t-il dans sa tête ? que ressent-il dans son ventre ? » Nous noterions les impressions des enfants en dictée à l'adulte.

Pour plus de ressenti de la part des jeunes enfants, nous pourrions effectuer en parallèle un travail d'expression corporelle. Nous pourrions leur faire mimer la peur, leur demander comment on crie quand on a peur, mais aussi parler de leur peur et des solutions pour y remédier. Lors d'autres séances, nous pourrions leur proposer un travail en art visuel jouant sur les contrastes : le noir et le blanc, la nuit et le jour. Les élèves ne sachant pas bien

dessiner, nous pourrions également leur proposer de coller leur propre loup dans différents décors réalisés (en couleur ou en noir et blanc) et leur demander de dire dans quel décor le loup effraie le plus.

Le thème de la peur est difficile à aborder avec des élèves de maternelle. En effet, ils ne savent pas encore exprimer clairement leurs idées de manière orale ou écrite. Certains ne sont pas capables de dessiner, il n'est donc pas forcément possible d'obtenir des réponses de cette manière.

Nous aurions eu des réponses probablement plus détaillées et mieux réfléchies avec des élèves plus âgés de cours préparatoire ou élémentaire de première année mais également avec des enfants de cycle 3. Pour ces derniers, nous n'aurions pas pu utiliser les mêmes albums car ils ne sont pas adaptés à leur âge : il n'y aurait pas pu avoir de confrontation possible des différents cycles. De plus, nous trouvons intéressant le fait que les élèves plus jeunes ne sachent pas lire et soient forcés d'analyser exclusivement les illustrations pour comprendre le récit ; c'est la raison pour laquelle nous avons dirigé notre étude vers ce jeune public.

CONCLUSION

Bruno Bettelheim pense que la peur à travers des histoires est favorable à l'enfant pour l'aider à grandir : la peur le prépare à devenir adulte. Lire ou écouter des contes terrifiants permet au jeune d'affronter ses peurs et lui donne confiance en lui pour faire face à son avenir. A partir de cette théorie, nous nous sommes demandée comment le traitement de l'illustration entrait dans la gestion de la peur à travers un processus narratif.

Pour répondre à cette question, nous avons lu des ouvrages abordant l'analyse de l'image. Ces lectures nous ont ouvert les yeux sur les différentes manières de générer la peur dans l'illustration. Il est essentiel de regarder attentivement les signes qui composent l'image. Pour notre étude, les signes plastiques occupent une grande importance. En effet, les outils utilisés (peinture ou hors champ par exemple) donnent des émotions différentes, de même pour les couleurs, la lumière et les ombres. Nous avons déterminé que l'absence de cadre, les angles de vue et la façon de cadrer étaient également des facteurs qui suscitaient l'inquiétude du lecteur face à une illustration. Le rapport entre le texte et l'image a, lui aussi, son importance. L'illustration, à elle seule, peut faire peur. Cependant, elle peut être accompagnée d'un message linguistique qui guide le lecteur dans son interprétation et l'aide ainsi dans l'expression de ses sentiments vis-à-vis du récit. Ainsi, notre corpus d'albums propose différents choix narratifs et interprétatifs.

Toutes ces observations ont permis d'élaborer une grille d'analyse qui a aidé à l'interprétation des albums de notre corpus. Deux familles d'albums se sont dégagées : celle qui donne un rôle essentiel au cadrage pour terrifier le lecteur et celle qui joue plus sur la texture. Nous remarquons clairement le style propre à chacun des illustrateurs ainsi que leurs choix esthétiques et narratifs. Dans les deux cas, nous avons déterminé la place de l'illustration effrayante dans le récit. Pour une majorité d'albums, la peur est exprimée de façon graduelle jusqu'à être à son maximum vers le milieu du récit. Ensuite, elle est maîtrisée et disparaît en partie voire totalement. L'enfant est rassuré par l'histoire qui se termine bien, comme, par exemple, dans l'album *Loup Noir*. Pour certains livres, la terreur est présente dès le début de l'histoire et s'atténue par la suite jusqu'à être anéantie : c'est le cas des *Trois Brigands*. Pour d'autres, une minorité, la peur sera graduelle tout au long de l'histoire et continuera d'exister après la fin du récit ; la version de Perrault du *Petit Chaperon Rouge* en est une parfaite illustration. Ne pas résoudre la peur une fois l'histoire terminée, marquera

plus l'enfant et lui permettra de repenser à ce conte, en lui inventant une autre fin ou en poursuivant le récit à la recherche de solutions pour sauver le Petit Chaperon Rouge par exemple. Cela l'obligera à affronter sa peur, seul, et à trouver le courage de la résoudre. La peur, au sein de la narration, tient donc une place certaine, judicieusement choisie par l'auteur de l'histoire.

Pour poursuivre notre étude, nous avons réalisé une séquence fondée sur notre corpus avec des enfants de grande section. Par ce travail, les élèves ont développé leur sens de l'observation des illustrations et des détails, leur compréhension du récit et leur interprétation de l'image. Cette séquence les a également aidés à stimuler des compétences de lecture, à exprimer leurs émotions et affronter leurs peurs, en reproduisant un monstre par exemple. Nous nous sommes rendue compte que les enfants repèrent certains éléments de l'illustration qui les dérangent et les effrayent. La manière de lire de l'enseignant permet aussi de créer un climat d'inquiétude ou au contraire de faire rire. Le fait de montrer, ou non, les illustrations joue encore sur la perception de la peur chez les élèves. Les jeunes enfants ressentent des émotions différentes des adultes : ils sont plus sensibles. Il semble nécessaire de les préparer à apprivoiser leurs peurs. Des activités comme affronter ses peurs sur un parcours de motricité, travailler la peur du loup en jouant sur les sentiments et les expressions corporelles nous paraissent tout à fait indiquées.

Au final, cette étude nous conforte dans l'idée que les événements, réels ou fictifs, marquent l'enfant tout au long de sa vie. Par là même, la peur est nécessaire à tout être pour se forger son caractère et une place dans la société : plus nous sommes confrontés, jeunes, aux situations d'angoisse, mieux nous appréhendons notre parcours. Aussi, est-il opportun de s'interroger sur l'approche de la peur et de son traitement à l'école. Faut-il inclure dans les programmes, de façon plus explicite, les bienfaits et/ou les conséquences de la peur chez l'enfant ?

BIBLIOGRAPHIE

CORPUS D'ETUDES

Albums ayant aidés dans l'élaboration du corpus final :

- ♦ Browne Anthony, *Billy se bile*, Paris, Kaléidoscope, 2006.
- ♦ Mathis, *Du bruit sous le lit*, Paris, Thierry Magnier, 2004.
- ♦ Waddell Martin, *Tu ne dors pas, petit ours ?*, Paris, Ecole des loisirs, 1988.

Albums du corpus final :

- ♦ Enard Mathias, *Mangée, mangée*, Paris, Actes Sud Junior, 2009.
- ♦ Guilloppé Antoine, *Loup noir*, Paris, Casterman, 2004.
- ♦ Pennart Geoffroy (de), *Le Chapeau Rond Rouge*, Paris, Kaléidoscope, 2004.
- ♦ Perrault Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2002.
- ♦ Perrault Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Seuil Jeunesse, 2007.
- ♦ Sendak Maurice, *Max et les Maximonstres*, Paris, Delpire éditeur, 1967.
- ♦ Ungerer Tomi, *Les trois brigands*, Paris, Ecole des loisirs, 1968.

LECTURES CRITIQUES

Ouvrages généraux sur la littérature de jeunesse :

- ♦ Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976.
- ♦ Lagache Françoise, *La littérature jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, Belin, 2006.
- ♦ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2010.
- ♦ Roland Annie, *Le livre en analyse : chroniques de littérature jeunesse*, Paris, Thierry Magnier, 2011.

Article et ouvrages sur l'analyse d'illustrations :

- ♦ Barthes Roland, « Rhétorique de l'image » in *Communications*, 4, 1964, p. 40-51.

- ♦ Joly Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 2005.
- ♦ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan, 2000.

Ouvrages sur l'illustration dans la littérature de jeunesse :

- ♦ Alamichel Dominique, *Albums, mode d'emploi. Cycle I, II et III*, CRDP Académie de Créteil, coll. Argos-démarches, 2000.
- ♦ Bertrand Gérard & Durand Marion, *L'image dans le livre pour enfants*, Paris, Ecole des loisirs, 1975.
- ♦ Gervereau Laurent, *Voir, Comprendre, Analyser les Images*, Paris, La Découverte, 2000.
- ♦ Giraudo Lucien, « L'analyse d'image » in *Nouvelle revue pédagogique*, janvier 2001, p. 11-34.
- ♦ Lorrant-Jolly Annick & Van der Linden Sophie, *Images des livres pour la jeunesse : lire et analyser*, Paris, Thierry Magnier, 2006.
- ♦ Renonciat Annie, *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours*, Poitiers, La Licorne, 2003.
- ♦ Van der Linden Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, Atelier du poisson soluble, 2006.
- ♦ Wolf Edith, « Les fonctions de l'illustration » in *Nouvelle revue pédagogique*, novembre 2001, p.33-34.

Articles sur la peur dans la littérature de jeunesse :

- ♦ Caillaud Claire, « Monstres et littérature : les délices de la peur » in *tdc*, décembre 1995, n°705.
- ♦ Joole Patrick, « La peur dans la littérature jeunesse : le miroir aux fantasmes » in *tdc*, novembre 2000, n°803.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

<u>Annexe 1</u> : Publicité analysée par R. Barthes.....	3
<u>Annexe 2</u> : Grille d'analyse des illustrations.....	4
<u>Annexe 3</u> : Max et les Maximonstres	5
<u>Annexe 4</u> : Les trois brigands	8
<u>Annexe 5</u> : Mangée, mangée	11
<u>Annexe 6</u> : Loup noir.....	13
<u>Annexe 7</u> : Le Petit Chaperon Rouge	16
<u>Annexe 8</u> : Le Petit Chaperon Rouge	20
<u>Annexe 9</u> : Le Chapeau Rond Rouge	21
<u>Annexe 10</u> : Fiche de préparation séance 1	22
<u>Annexe 11</u> : Fiche de préparation séance 2	23
<u>Annexe 12</u> : Fiche de préparation séance 3	24
<u>Annexe 13</u> : Fiche de préparation séance 4.....	25
<u>Annexe 14</u> : Fiche de préparation séance 5	26
<u>Annexe 15</u> : Nos quatre loups.....	27
<u>Annexe 16</u> : Chimères réalisées par des élèves	28
<u>Annexe 17</u> : Instant effrayant réalisé par des élèves	29
<u>Annexe 18</u> : Loup terrifiant réalisé par des élèves	30

Annexe 1 : Publicité analysée par R. Barthes



Annexe 2 : Grille d'analyse des illustrations représentant la peur

Caractéristiques à observer	Description
Format du livre	Carré, rectangulaire, petit, grand, souple, dur
Mise en page	Dissociation, association, compartimentage, conjonction
Composition de l'image	Structuration, dynamique de l'image, points forts de l'image, zone de lumière/ombre
Technique utilisée	Texture (lisse, rugueux, appel au toucher), collage, photo, peinture, montage, dessin, outils utilisés
Cadre	Présence/absence, fonction (met en valeur), image à fond perdu
Cadrage	Echelle des plans (gros plan, plan d'ensemble), champ/hors champ, décadrage, fonctions
Angle de vue	Plongée, contre-plongée, angle plat
Profondeur de champ	Flou/net, premier plan/arrière plan, loin/près, gauche/droite
Couleur	Couleurs dominantes, intensité, contraste
Lumière et ombre	Lumière naturelle/artificielle, d'où vient-elle ? intensité ? Ombre prononcée/légère
Formes et lignes	Types de formes (carré, rectangle, triangle), ligne courbe/droite
Personnage et monstre	Posture, regard, taille du personnage, proportion, animal avec apparence humaine ?
Représentation de la réalité	Oui/non
Détails	Beaucoup/peu
Espace, temps, durée et mouvements	Présence/absence de marqueur temporel dans texte/image, instants prégnant/quelconque/mouvement
Impression de mouvements	Oui/non
Atmosphère et sentiment du personnage	Atmosphère terrifiante/suspense/légère, personnage effrayé/amusé/joyeux/colérique/neutre
Image séquentielle	Oui/non
Raccords	Par des signes linguistiques, iconiques, plastiques
Rapport texte/image	Distribution du texte dans l'image (typographie, couleur) Fonction du texte (limitation, ordonnancement, régie) Interaction texte/image (redondance, collaboration, disjonction)
Image dénotée	Eléments clairement identifiés
Image connotée	Eléments suggérés
Nombre d'images effrayantes	Positionnement dans l'album, variation de la mise en page
Références culturelles de l'élève	Retrouve-t-il des lieux/éléments familiers ? son expérience est-elle en jeu ?

Signes plastiques

Signes iconiques

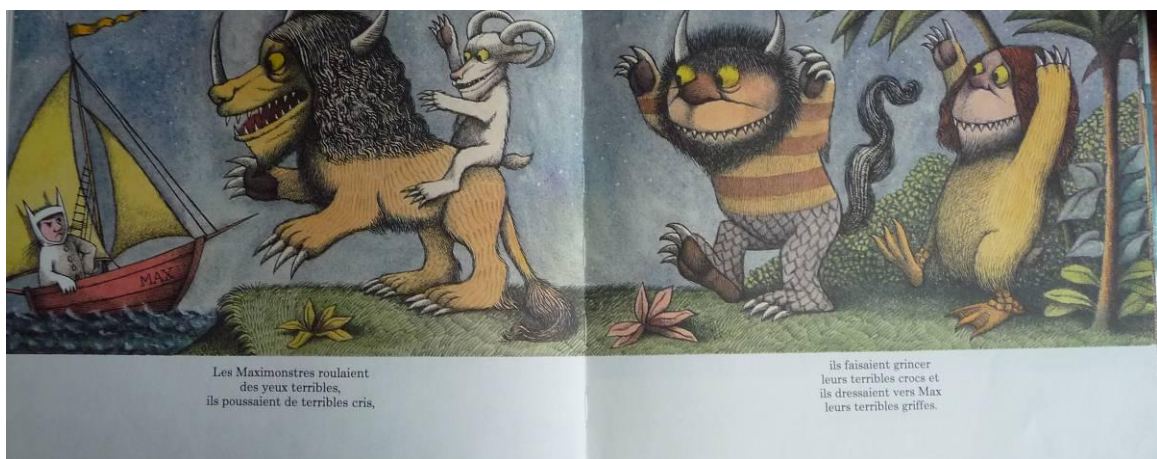
Signes linguistiques

Annexe 3 : Sendak Maurice, *Max et les Maximonstres*, Paris, Delpire éditeur, 1967

Photographie 1



Photographie 2



Photographie 3



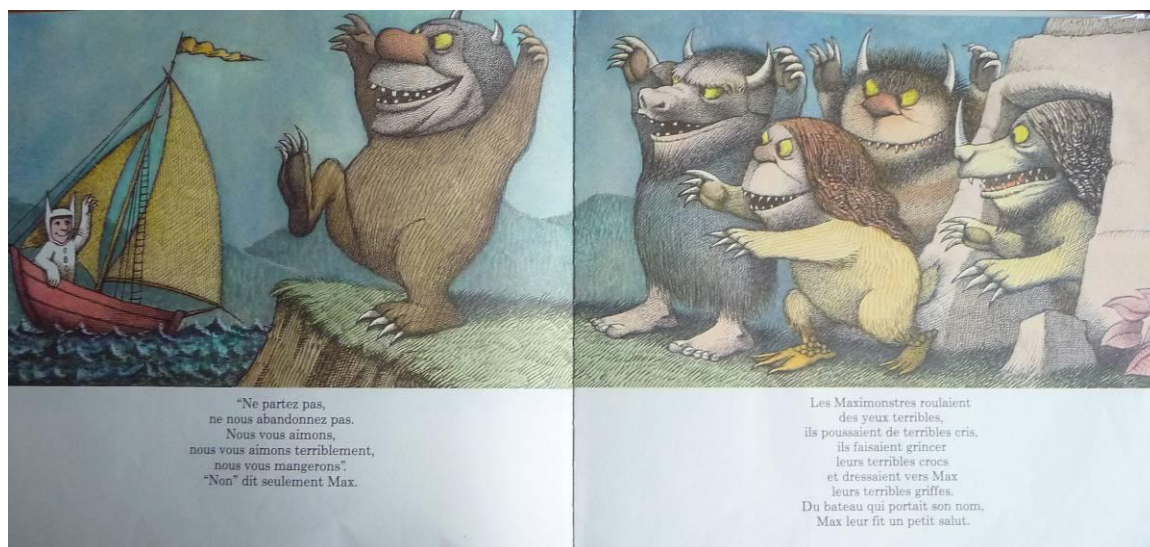
Photographie 4



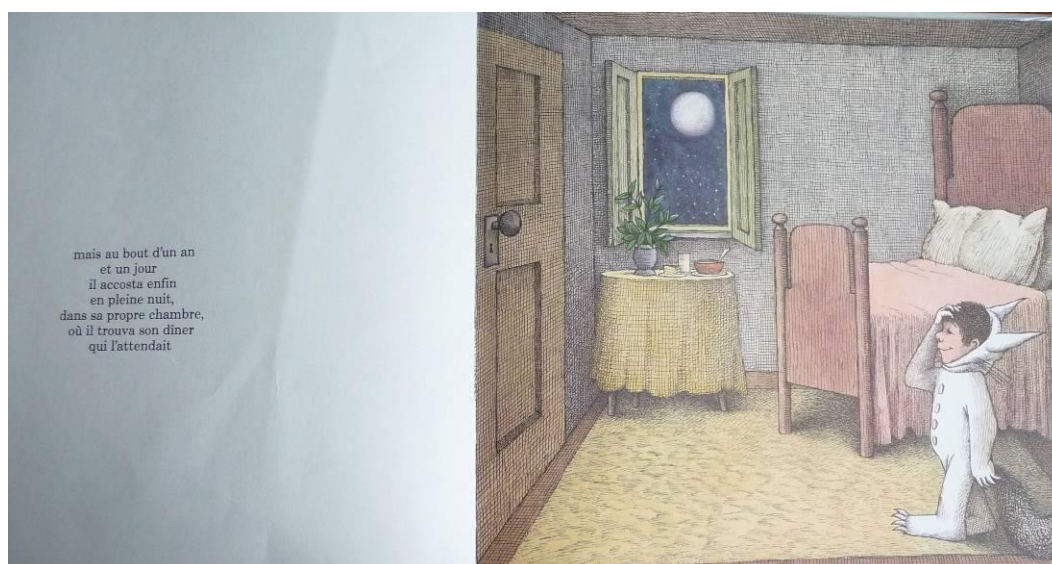
Photographie 5



Photographie 6

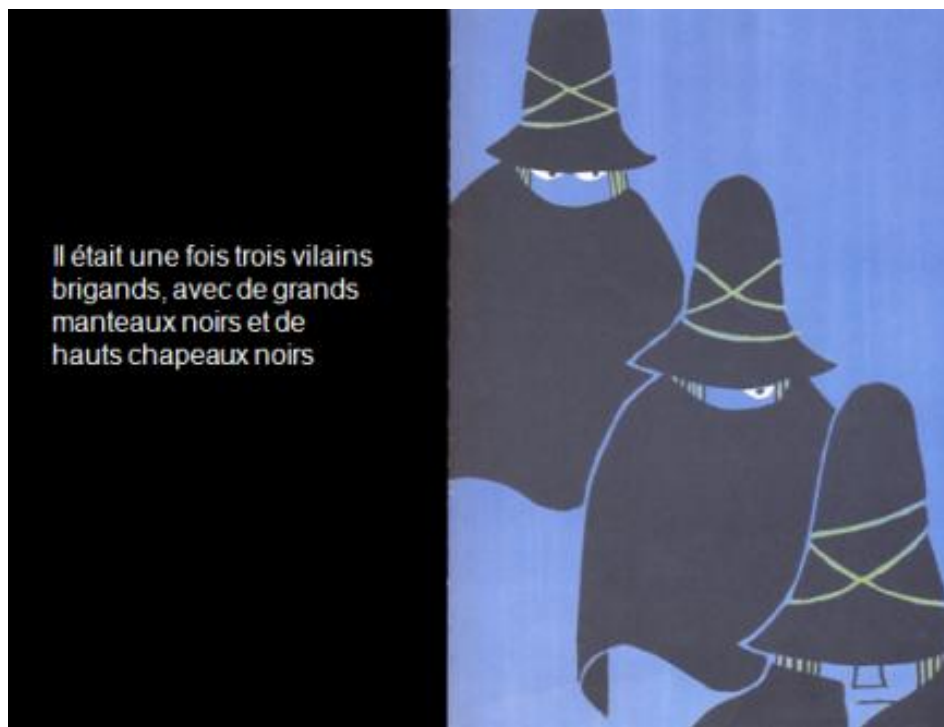


Photographie 7



Annexe 4 : Ungerer Tomi, *Les trois brigands*, Paris, Ecole des loisirs, 1968

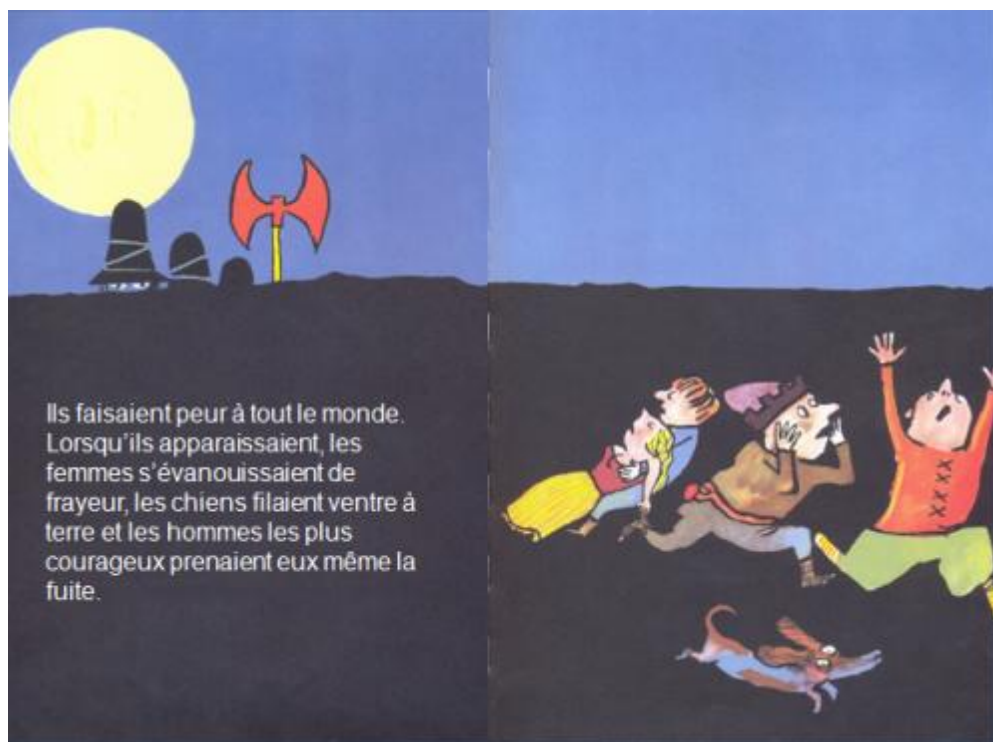
Photographie 1



Photographie 2



Photographie 3



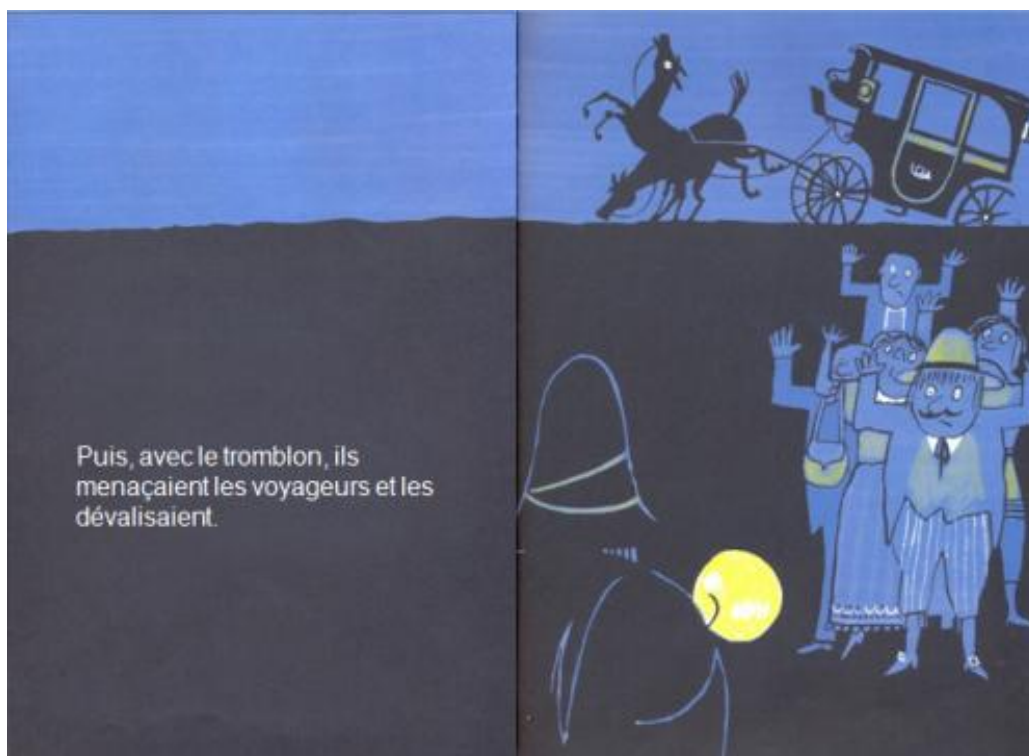
Photographie 4



Photographie 5



Photographie 6



Annexe 5 : Enard Mathias, *Mangée, mangée*, Paris, Actes Sud Junior, 2009

Photographie 1



Photographie 2



Photographie 3



Photographie 4



Annexe 6 : Guilloppé Antoine, *Loup noir*, Paris, Casterman, 2004

Photographie 1



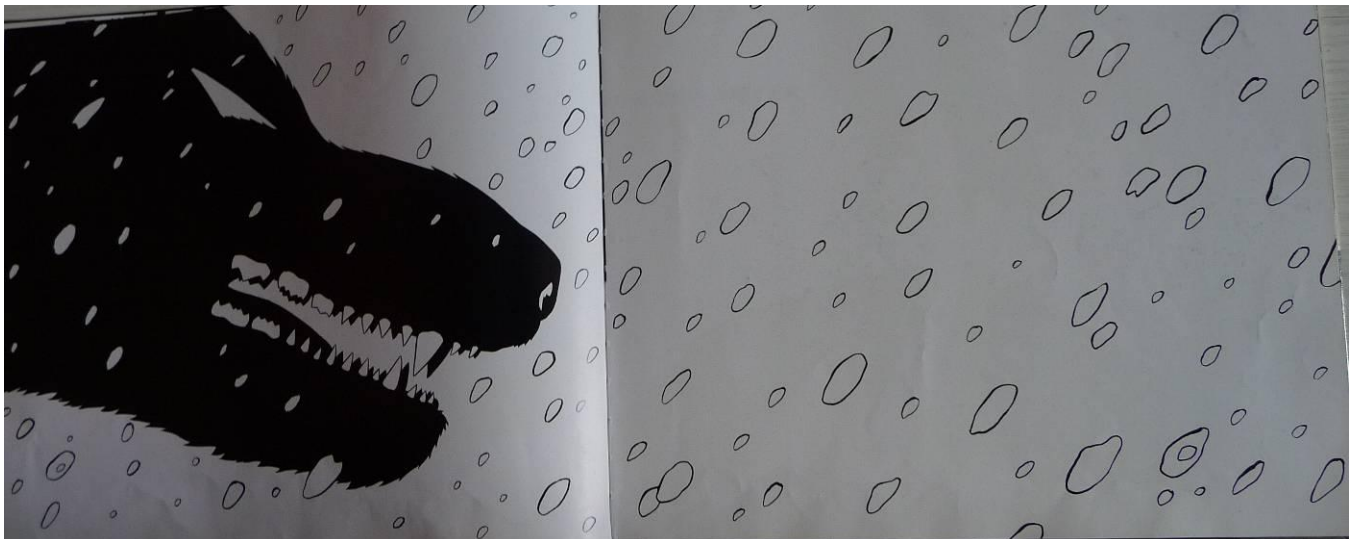
Photographie 2



Photographie 3



Photographie 4



Photographie 5



Photographie 6

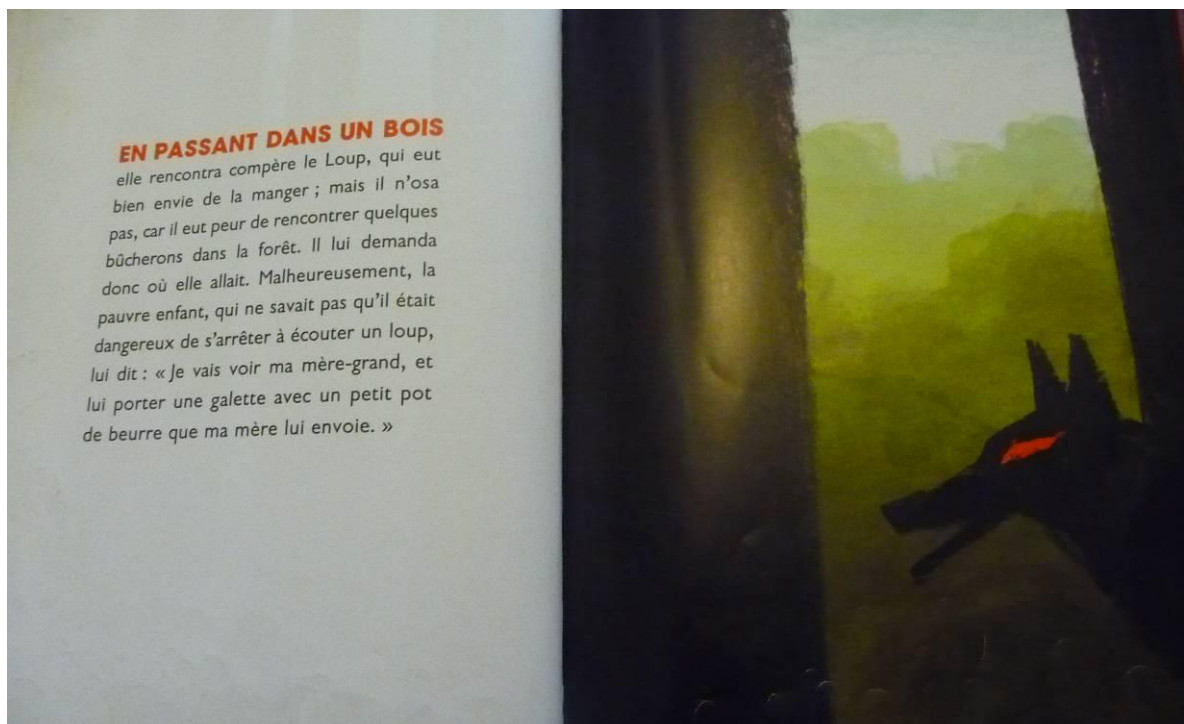


Annexe 7 : Perrault Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Seuil Jeunesse, 2007

Photographie 1



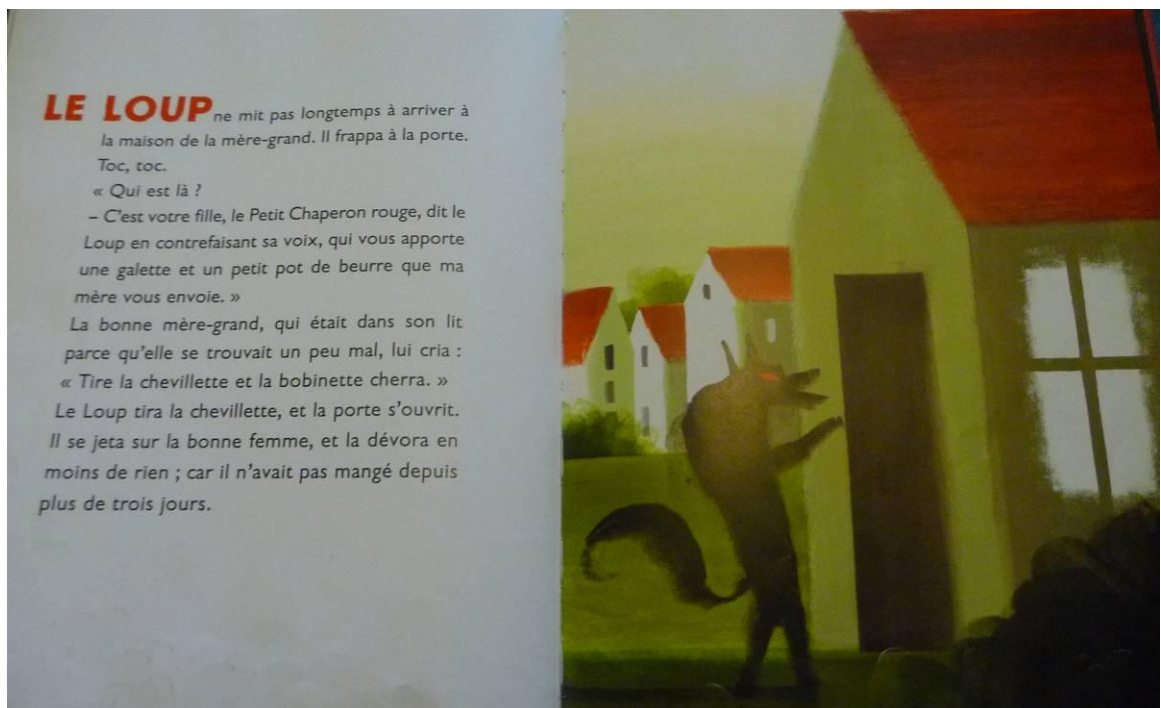
Photographie 2



Photographie 3



Photographie 4



LE LOUP ne mit pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand. Il frappa à la porte. Toc, toc.
« Qui est là ?
– C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, dit le Loup en contrefaisant sa voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie. »
La bonne mère-grand, qui était dans son lit parce qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria :
« Tire la chevillette et la bobinette cherra. »
Le Loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il n'avait pas mangé depuis plus de trois jours.

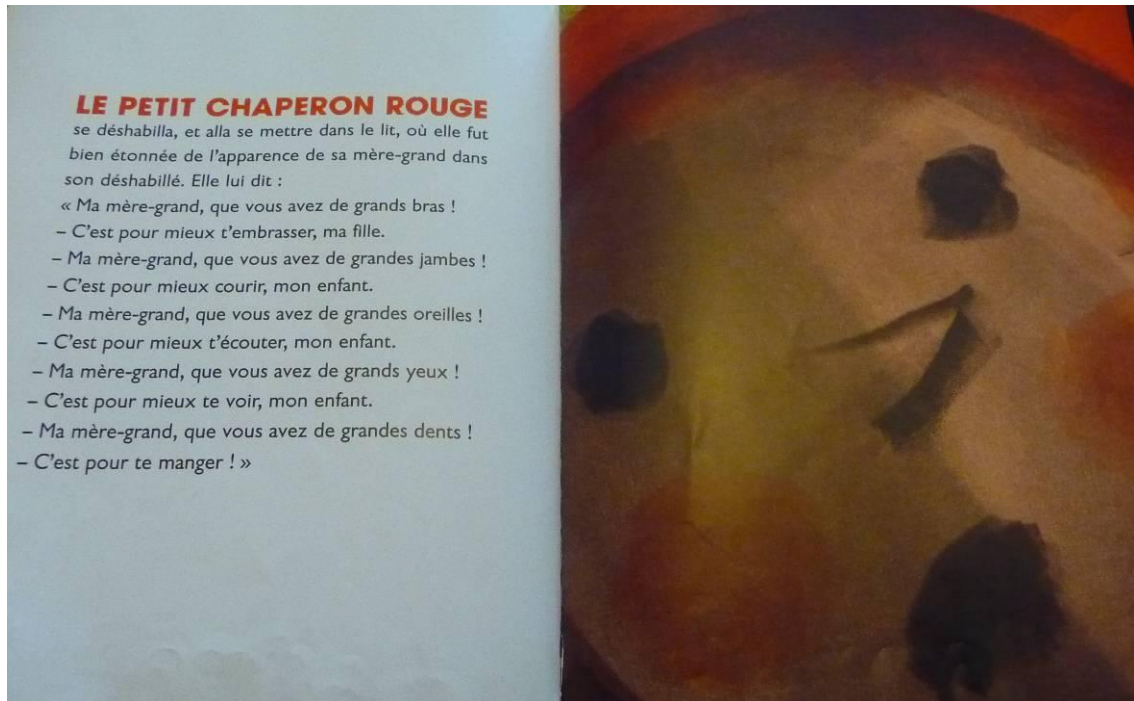
Photographie 5



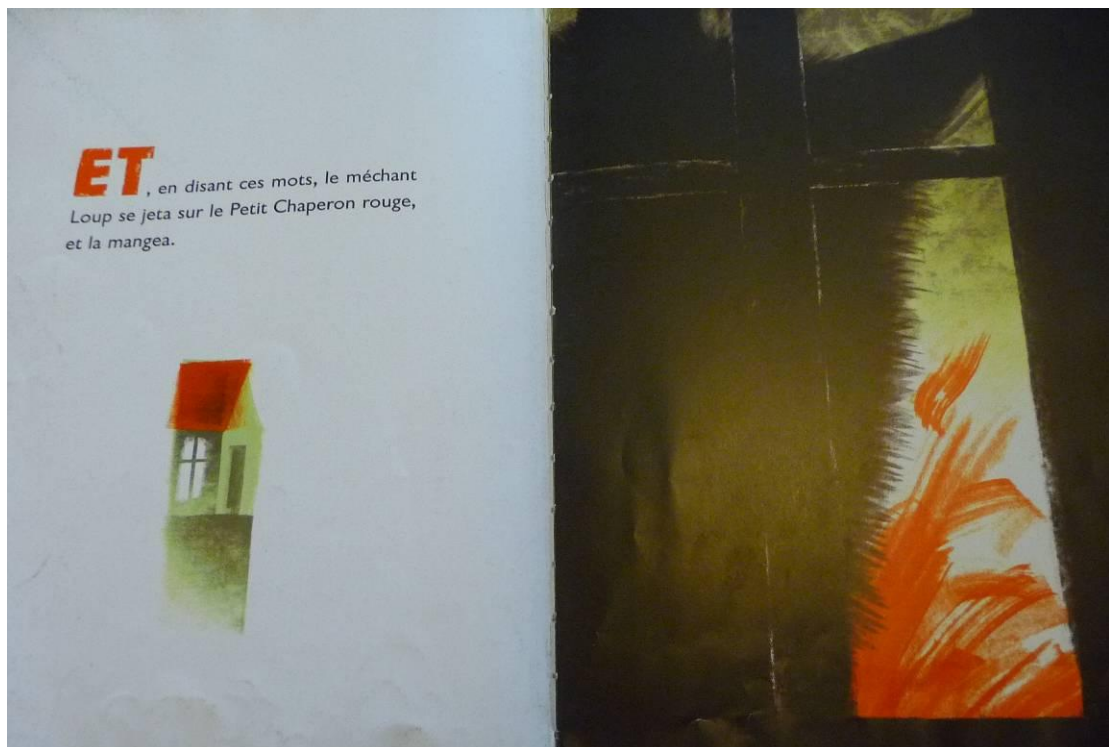
Photographie 6



Photographie 7



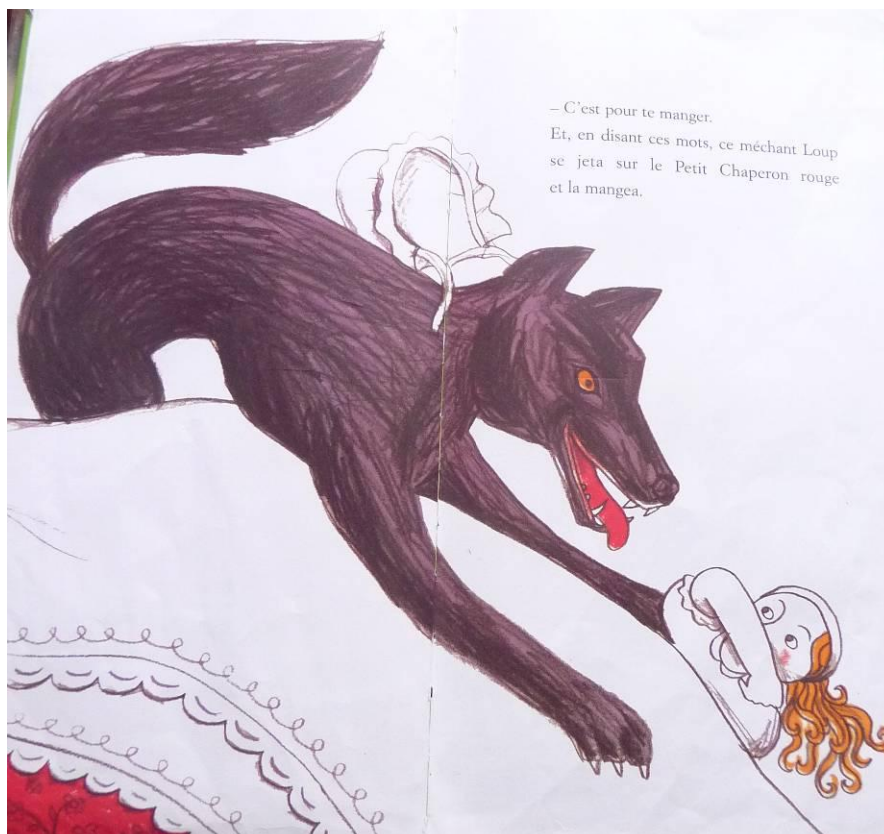
Photographie 8



Photographie 1



Photographie 2



Photographie



Annexe 10 : Fiche de préparation de la séance 1

<u>Jeudi 12 décembre</u>			Séquence : La peur dans les albums	
Matière : S'approprier le langage : Max et les Maximonstres			Séance : 1/5	
Niveau : GS (cycle 2)			Durée : 50 min	
Compétences (capacités) :			Lieu : salle de classe	
1. Exprimer son point de vue.			Matériel :	
2. Comprendre et agir ou répondre de façon pertinente.			- album Max et les Maximonstres	
			- feuilles blanches, animaux	
			- ciseaux, colle, crayon de couleur	
Pré-requis : écouter et comprendre une histoire sans interrompre.				
Objectifs :				
1. Ecouter et comprendre l'histoire.				
2. Observer attentivement les détails d'une illustration.				
3. Exprimer ses émotions, son ressenti.				
4. Assembler des parties du corps de manière cohérente.				
5. Donner un nom à son monstre.				
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1- Présentation et lecture (matin)	- Présenter l'album. - Lire l'album en montrant seulement les illustrations de la fête (=3 pages).	- Collectif/oral - Ecoute	
10'	2- Lecture (après-midi)	- Relecture de l'album + montrer les illustrations. - Demander à un élève de faire un résumé de l'histoire.	- Collectif/oral - Ecoute - Répondre aux questions	Si l'élève n'arrive pas à résumer toute l'histoire, demander à un autre élève de raconter la suite.
10'	3- Travail sur les illustrations	- Observation des illustrations, repérer les détails - Comment sont représentés les Maximonstres ? (remarquer qu'il s'agit d'un mélange de plusieurs animaux → n'existent pas en vrai !). - Est-ce qu'ils font peur ? Pourquoi ? (yeux jaunes, griffes, dents : chercher les éléments qui font peur → couleurs). - Est-ce que Max a peur ? Pourquoi ? - Est-ce qu'ils vous font peur ? Pourquoi ?	- Collectif/oral - Ecoute - Répondre aux questions	Si les élèves n'arrivent pas à répondre, leur remontrer les passages du livre.
20'	4- Explication du travail et réalisation	- Réaliser un monstre composé de trois parties différentes (tête, corps, jambes/queue) en assemblant et collant. Faire plusieurs essais avant de coller. - Le colorier avec des couleurs qui évoquent la peur (noir, rouge, marron, orange, gris). - Choisir un nom à son monstre que j'écrirai en dessous (ex. Rhinolioncro, Lionseureau). - Colorier le fond de la feuille à la craie dorée et réaliser une frise tout autour.	- Collectif - Ecoute - Individuel	Si les élèves n'arrivent pas à constituer un monstre, les aider en leur montrant les différentes parties de corps qu'il peut prendre.
5'	3- Bilan	- Qu'avons nous fait aujourd'hui ?	- Collectif/oral - Ecoute - Répondre aux questions	Si les élèves n'arrivent pas à trouver de nom, leur donner des exemples.
Bilan/remarque(s) :				
Il y avait peut être trop de choix dans les parties de corps : prendre moins d'animaux serait mieux : l'élève sera moins perturbé/perdu. Inconvénient : les monstres risquent de se ressembler beaucoup plus.				

Annexe 11 : Fiche de préparation de la séance 2

<u>Vendredi 13 décembre</u>			Séquence : La peur dans les albums	
Matière : S'approprier le langage : Mangée, mangée + débat			Séance : 2/5	
Niveau : GS (cycle 2)			Durée : 30 min	
			Lieu : salle de classe	
Compétences (capacités) : 1. Exprimer son point de vue. 2. Comprendre et agir ou répondre de façon pertinente. 3. Prendre conscience de ses peurs.			Matériel : - album Mangée, mangée	
Pré-requis : écouter et comprendre une histoire sans interrompre.				
Objectifs : 1. Exprimer ses émotions, son ressenti. 2. Comprendre la notion de peur. 3. Donner son avis et écouter celui des autres.				
Déroutement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
10'	1- Présentation et lecture (matin)	- Présenter l'album. - Lire l'album en montrant les illustrations qui ne font pas peur.	- Groupe de 8/oral - Poser et répondre aux questions - Ecoute	
5'	2- Questions (après-midi)	- Résumé de l'histoire par un élève. - Montrer les images cachées précédemment. - Que ressentez-vous ? Pourquoi ? Le mot « peur » est attendue (s'il ne vient pas orienter les questions pour qu'il vienne : comment est le chasseur ? A t-il l'air gentil ? Idem pour la louve).	- Groupe de 8/oral - Poser et répondre aux questions - Ecoute	
10'	3- Débat	- Expliquer l'organisation du débat : un ou deux dessinateurs + les autres qui doivent s'écouter entre eux. Un seul dessinateur pour le premier groupe, aucun pour le deuxième car cela n'a pas marché. - Se poser des questions sur la peur : ✓ Pourquoi a-t-on peur ? ✓ A quoi sert la peur ? ✓ De quoi a-t-on peur ? (loup, sorcière, noir) ✓ Comment a-t-on peur ? ✓ Quand a-t-on peur ? ✓ Peut-on n'avoir peur de rien ? ✓ Que ressentons-nous quand on a peur ? - Reformuler tout ce que les élèves disent.	- Groupe de 8/oral - Poser et répondre aux questions - Ecoute	Si les élèves ont du mal à poser ou répondre aux questions, les orienter à l'aide de questions.
5'	4- Bilan	- Synthèse. Faire de même pour le deuxième groupe. Le troisième groupe n'est pas passé car cela n'a rien donné avec les deux premiers groupes.	- Groupe de 8/oral - Ecoute	
Bilan/remarque(s) : Débat qui n'a pas fonctionné avec des GS car ils n'ont pas l'esprit assez critique et analytique... il faut donc beaucoup les guider... Ce n'est donc pas très intéressant... De plus les élèves n'arrivent pas à poser des questions, c'est moi qui les posais. Pas possibilité d'avoir des dessinateurs car ne comprennent pas le concept : il faudrait en faire régulièrement afin qu'ils comprennent le principe.				

Annexe 12 : Fiche de préparation de la séance 3

<u>Lundi 16 décembre</u>			Séquence : La peur dans les albums	
Matière : S'approprier le langage : Loup Noir			Séance : 3/5	
Niveau : GS (cycle 2)			Durée : 35 min	
			Lieu : salle de classe	
Compétences : 1. Exprimer son point de vue. 2. Comprendre et agir ou répondre de façon pertinente.			Matériel : - album <i>Loup Noir</i> - feuilles blanches + crayon de bois	
Pré-requis : écouter et comprendre une histoire sans interrompre.				
Objectifs : 1. Observer attentivement les illustrations pour comprendre l’histoire. 2. Comprendre l’implicite des illustrations. 3. Etre capable d’imaginer la suite. 4. Dessiner en rapport avec le sujet.				
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l’élève Modalité d’apprentissage	Obstacles / remédiations
5’	1- Présentation et lecture	- Présenter l’album. - « Lire » l’album en montrant les illustrations mais s’arrêter au moment où le loup bondit.	- Collectif/oral - Observation	
10’	2- Résumé & questions	- <i>Pouvez-vous me raconter l’histoire ? Quel est votre ressenti ?</i> - <i>D’après vous, que va-t-il se passer ?</i> - <i>Que pense le garçon ? A-t-il peur ?</i> → hypothèses des élèves - Suite de l’histoire et vérification des hypothèses.	- Collectif/oral - Répondre aux questions - Ecoute	<i>Si un élève n’arrive pas à savoir ce qui pourrait se passer, l’orienter à l’aide de questions.</i>
15’	3- Travail	- Dessiner un moment de l’histoire qui a fait peur ou qui a fait peur au garçon. - Raconter ce qu’on a dessiné en dictée à l’adulte qui écrit une phrase en-dessous de la production.	- Individuel/dessin - Raconter son dessin	<i>Si un élève ne sait plus quand il a eu peur, lui remontrer les illustrations.</i>
5’	4- Bilan	- <i>Montrer les productions à la classe.</i> - <i>Comparaison des moments dessinés.</i> - <i>Faire un inventaire de ce qui fait peur.</i> → pas eu le temps de le faire...	- Collectif/oral - Répondre aux questions - Ecoute	
Bilan/remarque(s) : Il aurait fallu demander qui connaissait déjà l’histoire et leur demander de ne pas dire la suite car cela gâche le suspense de l’histoire.				

Annexe 13 : Fiche de préparation de la séance 4

<u>Mercredi 18 ; Jeudi 19 ; Vendredi 20 décembre</u>			Séquence : La peur dans les albums	
Matière : S'approprier le langage : <i>Petit Chaperon Rouge</i>			Séance : 4/5	
Niveau : GS (cycle 2)			Durée : 35 min	
			Lieu : salle de classe	
Compétences : 1. Exprimer son point de vue. 2. Comprendre et agir ou répondre de façon pertinente.			Matériel : - albums <i>Le Petit Chaperon Rouge</i> ; <i>Loup Noir</i> ; <i>Mangée, mangée</i>	
Pré-requis : écouter et comprendre une histoire sans interrompre.				
Objectifs : 1. Repérer les différences et les similitudes du personnage du loup dans différents albums. 2. Etre capable d'exprimer son sentiment vis-à-vis des différentes représentations du loup.				
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
10'	1- Présentation et lecture	- Présenter les albums déjà vus et leur demander de les résumer. - <i>Qui connaît l'histoire du Chaperon Rouge ?</i> - Lire l'album en montrant les illustrations.	- Groupe de 6/oral - Ecoute - Répondre aux questions	Guider les élèves si besoin avec des questions.
5'	2- Résumé & questions	- <i>Pouvez-vous me raconter l'histoire ?</i> - Observer le loup. - <i>Comment est-il ? Couleur ? Fait-il peur ?</i> - Montrer deux autres versions du <i>Petit Chaperon Rouge</i> et comparer les illustrations du loup. - <i>Comment sont ces loups ? Lequel fait le plus peur ? Pourquoi ?</i>	- Groupe de 6/oral - Répondre aux questions - Ecoute - Observation	
10'	3- Comparaison des différents loups des histoires	- Album de <i>Loup Noir</i> . - <i>Comment est le loup ici ? Couleur ? Fait-il peur ?</i> - Album <i>Mangée, mangée</i> . - <i>Comment est le loup ici ? Couleur ? Fait-il peur ?</i> - Observer les différents loups des histoires. - <i>Lequel fait le plus peur ? Pourquoi ?</i> - Dire ce qu'il faut faire pour qu'un loup fasse peur.	- Groupe de 6/oral - Répondre aux questions - Ecoute - Observation	
10'	4- Dessin	- Leur faire choisir le loup qui leur fait le plus peur pour le dessiner. - Leur donner le matériel nécessaire pour dessiner : <i>Groupe rouge : feutres colorés</i> <i>Groupe bleu : pastels foncés</i> <i>Groupe jaune : pastels colorés</i> <i>Groupe vert : feutres foncés</i> - De mon côté je dessine le même loup avec les couleurs et matériau qui varient. - Ramasser leur production.	- Groupe de 6 - Dessin	
Bilan/remarque(s) :				

Annexe 14 : Fiche de préparation de la séance 5

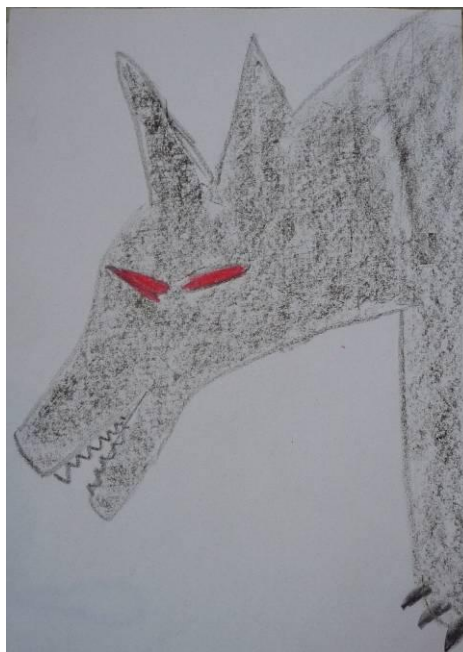
<u>Vendredi 20 décembre</u>			Séquence : La peur dans les albums	
Matière : S'approprier le langage : Bilan de la séquence			Séance : 5/5	
Niveau : GS (cycle 2)			Durée : 30 min	
			Lieu : salle de classe	
Compétences (capacités) : 1. Exprimer son point de vue. 2. Comprendre et agir ou répondre de façon pertinente.			Matériel : - production des élèves - mes 4 loups	
Pré-requis : Comprendre et comparer des illustrations.				
Objectifs : 1. Etre capable d'exprimer son sentiment vis-à-vis des différentes représentations du loup. 2. Pouvoir repérer les signes plastiques qui expriment la peur.				
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1- Récapitulation et observation	- Récapitulation de ce qui a été fait en atelier. - Affichage de deux dessins de chaque groupe au tableau. <i>Groupe rouge : feutres colorés</i> <i>Groupe bleu : pastels foncés</i> <i>Groupe jaune : pastels colorés</i> <i>Groupe vert : feutres foncés</i>	- Collectif/oral - Ecoute - Observation	Guider les élèves si besoin avec des questions.
10'	2- Observation	- Observer en silence les dessins : lequel vous fait le plus peur ? Pourquoi ? - Faire venir les élèves chacun leur tour pour qu'ils montrent le loup qui lui fait le plus peur et justifie leur choix. - Reformuler après chaque élève.	- Collectif/oral - Répondre aux questions - Ecoute - Observation	
10'	3- Le loup qui effraie le plus	- Mettre mes quatre loups identiques mais réalisés avec des couleurs et matériau différents. - Faire observer toujours en silence ces quatre loups. - Prénom élève : lequel te fait le plus peur ? Pourquoi ? - Faire venir les élèves qui n'ont pas encore parlé précédemment. - Reformuler après chaque élève.	- Collectif/oral - Répondre aux questions - Ecoute - Observation	
5'	4- Bilan et sondage	- Récapitulation de ce qui a été dit + citer les deux loups qui ont majoritairement fait peur et redire pourquoi ce choix. - Comparaison des couleurs avec celle de <i>Max et les maximonstres</i> . - De toutes les histoires que je vous ai lues (<i>Max et les maximonstres, Mangée, mangée, Loup Noir et Le Petit Chaperon Rouge</i>) laquelle avez-vous préférée ?	- Collectif/oral - Répondre aux questions - Ecoute - Observation	
Bilan/remarque(s) :				

Annexe 15 : Nos quatre loups

Contrainte : feutres colorés (bleu, jaune, orange, vert)



Contrainte : pastelles foncées (rouge, noir, gris, marron)



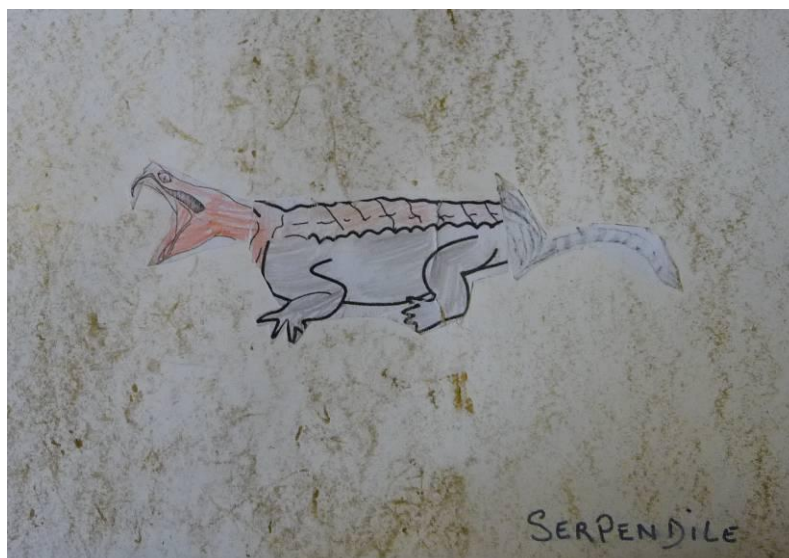
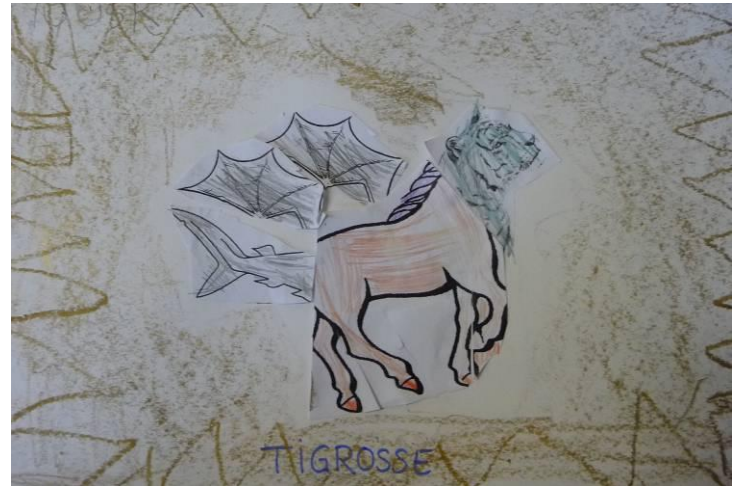
Contrainte : feutres foncés (noir, gris, rouge, marron)



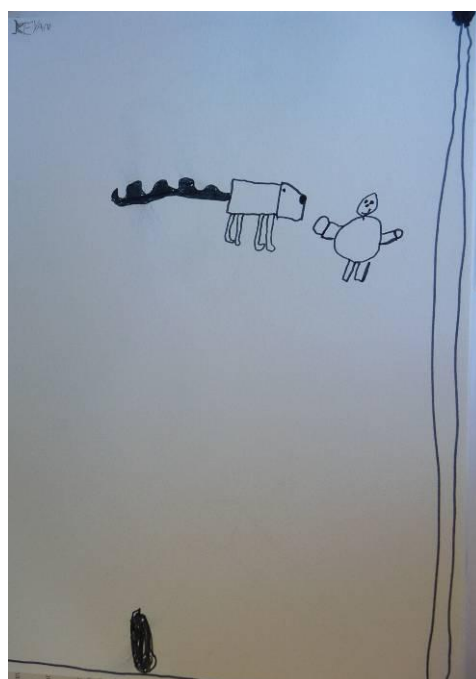
Contrainte : pastelles colorées (bleu, jaune, orange)



Annexe 16 : Chimères réalisées par des élèves



Annexe 17 : Instant effrayant réalisé par les élèves



Annexe 18 : Loup terrifiant réalisé par les élèves

Contrainte : pastels colorés (bleu, jaune, orange)

Contrainte : feutres colorés (bleu, jaune, orange, vert)



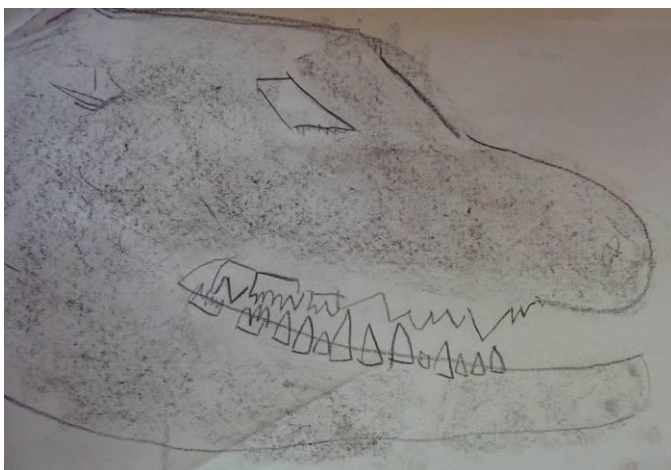
Contrainte : pastels colorés (bleu, jaune, orange, vert)



Contrainte : pastels foncés (rouge, noir, gris, marron)



Contrainte : pastels foncés (rouge, noir, gris, marron)



Contrainte : feutres foncés (noir, gris, rouge, marron)



La peur est présente chez l'enfant dès son plus jeune âge : elle lui permet de grandir et d'évoluer. Ce mémoire constitue une réflexion sur ce thème. Nous nous sommes concentrée sur la frayeur provoquée par les illustrations d'albums jeunesse. Nous avons étudié la peur générée par les images, dans un corpus de sept albums, avec des élèves de grande section. Nous avons procédé à l'analyse des livres, avec eux, pour savoir comment ils perçoivent la terreur qui émane de certaines illustrations. Notre but était de rechercher comment le traitement de l'illustration entraine dans la gestion de la peur à travers un processus narratif. Nos lectures, en amont, nous ont informée sur les différents éléments à observer pour une bonne interprétation de l'image. Après avoir établi une grille d'analyse et étudié les albums, à l'aide de ce support, nous avons dégagé les techniques couramment utilisées pour provoquer la peur à partir d'illustrations. Les enfants ont développé leur sens de l'observation et leurs compétences de lecture pour dégager la conclusion suivante : la couleur, le cadrage, la texture, l'enchaînement des pages ou le rapport texte/image sont essentiels pour rendre une illustration effrayante et apprendre à maîtriser leurs peurs.

Mots clés : enfants, illustrations, narration, peur, psychologie

Fear is part of a child's psychological make-up from an earliest age: it enables him/her to grow up. This dissertation is an attempt to deal with this subject. We focalized on the fear triggered by the illustrations in seven children's books. With the help of the children, we studied the books in order to know how they perceived the terror distilled by some illustrations. Our aim was to find out how the drawing of the pictures caused fear to the children as the story unfolds. Numerous readings on the subject taught us what we should look at to give the correct meaning of a picture. A grid of analysis helped us to probe into the books and find out the different means of causing fear with the illustrations. The children have sharpened their way of looking at things and improved their reading skills and thus arrived at the following conclusion; the colour, the frame, the structure, and the images, all these proved essential to help turn an illustration into something capable of causing fear. Furthermore, through the process the children have also learnt to master their own fears.

Key words: children, illustrations, narration, fear, psychology